DOCUMENT RESUME

ED 367 187 FL 021 938

AUTHOR	Oscarson, Mats
TITLE	Engelska i Arskurs 9. Resultat fran den nationella utvarderlingen av grundskolan Rapport nr 1993:16 (English in Grade 9. Results from the Swedish National Assessment Programme in the Nine-Year Compulsory School. Report No. 1993:16).
INSTITUTION	Goteborg Univ., Molndal (Sweden). Dept. of Education.
REPORT NO	ISSN-0282-2164
PUB DATE	Dec 93
NOTE	219p.
AVAILABLE FROM	Department of Education, University of Gothenburg, Box 1010, S-431 26 Molndal, Sweden ($15).
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE	Swedish
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Class Activities; Elementary Secondary Education; *English (Second Language); Foreign Countries; Grade 5; Grade 9; Language Teachers; Language Tests; Program Descriptions; Questionnaires; Second Language Learning; *Student Attitudes; Student Evaluation; Teacher Attitudes; Testing
IDENTIFIERS	Sweden

ABSTRACT

This report describes a project that is part of a national assessment program in Sweden under which the performance and attitudes of students in the 5th and 9th years of the compulsory school are being studied. The study focuses on the description of classroom activities and attained goals as well as on attitudes towards the subject, English as a foreign language. The objective of the project is to survey teachers' views on various aspects of language instruction and curricular goals, as well as their needs for in-service training. This report describes overall results. The measurement instruments include detailed questionnaires for students and teachers, as well as English language tests. Emphasis is on assessment of productive skills. Two-large-scale field studies have been undertaken one in the 5th grade, involving 3,000 students, and one in the 9th grade, involving 10,000 students. To conclude, general questions relating to purposes and design of national assessments are discussed. Proposals for further research are put forward. An extensive appendix section is provided that includes most of the English language teaching tests and all the questionnaires used in the investigation. (VWL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Rapporter från institutionen för pedagogik

ED 367 187

ENGELSKA I ÅRSKURS 9

Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan

Mats Oscarson

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Mats Oscarson

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Skrifter från
avdelningen för språkpedagogik 12

Rapport nr 1993:16
Institutionen för pedagogik
Göteborgs universitet

FL021938

BEST COPY AVAILABLE

Göteborgs Universitet
Institutionen för pedagogik
Avdelningen för språkpedagogik
Box 1010
431 26 Mölndal

Engelska i årskurs 9

Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan

Mats Oscarson

Skrifter från
Avdelningen för språkpedagogik 12

Rapport nr 1993:16
December 1993

FÖRORD

Våren 1992 genomfördes i Skolverkets regi en stor nationell utvärdering av grundskolan. Den avsåg främst årskurs 9 och innefattade praktiskt taget samtliga ämnen på schemat. Syftet var att ta reda på hur grundskolan fungerar i förhållande till målen i läroplanen.

I den här rapporten redovisas den del av utvärderingen som gäller ämnet engelska. Rapporten utgör en reviderad och något utvidgad version av min tidigare redovisning till Skolverket (*ENGELSKA: Huvudrapport, Nr 16, 1993*). Bearbetningen har bl a inneburit att text, tabeller och figurer har kunnat ses över och till vissa delar omarbetas, att några ofullständiga partier har kunnat kompletteras och att en del nytt material har kunnat läggas till. Detta senare gäller främst analyser per undergrupper, sambandskontroller samt diskussionen i det avslutande kapitlet. Tillagda är också "Sammanfattning" och "English Summary". Numreringen av avsnitt, tabeller och figurer har behållits från den första rapporten.

Jag vill gärna kort upprepa mitt tack till följande personer, som alla gjort värdefulla insatser i olika skeden av utvärderingen: Bror Andered, Gudrun Balke (som ledde projektet från dess start 1987 och fram till 1 oktober 1992, då jag anförtroddes projektledarskapet), Inger Bergström (medarbetare i projektet), Ulla Brodow, Barbro von Elek, Gudrun Erickson, Göran R. Eriksson, Rigmor Eriksson, Joanna Giota, Maria Holmberg, Mona Henrysson, Jan-Erik Johansson, Pia Kohlmyr, Monica Larsson (medarbetare i projektet), Torsten Lindblad, June Miliander (medarbetare i projektet), Pat Nilsson, Inger Persson, Jörgen Tholin, Marianne Åsblom-Demaret och Lisa Örtengren. Ett varmt tack också till all skolpersonal och till alla elever som lojalt ställde upp och såg till att informationen verkligen kunde komma fram.

Docent, projektledare

Institutionen för pedagogik, Avd för språkpedagogik
Göteborgs Universitet
Box 1010
431 26 Mölndal

Tel 031/773 24 55 *Fax 031/773 23 80* *Email: M.Oscarson@ped.gu.se*

INNEHÅLL

FÖRORD 1
INNEHÅLL 3
Sammanfattning 5
English Summary 11
Tabellförteckning 15
Figurförteckning 16
1 BAKGRUND OCH SYFTEN 19
2 UNDERSÖKNINGSGRUPPER 23
3 ENKÄTER OCH PROV 25
3.1 Lärarenkät 1 26
3.2 Lärarenkät 2 26
3.3 Elevhäfte 1—Enkät och standardprov 27
3.4 Elevhäfte 2—Hör- och läsförståelseprov 28
3.5 Elevhäfte 3—Hörförståelse- och ifyllnadsprov 28
3.6 Muntligt prov 29
4 GENOMFÖRANDE 31
5 LÄRARENKÄT 1 — RESULTAT 32
5.1 Bakgrundsdata 32
5.2 Deltagande i kurser och studiedagar 33
5.3 Behov av fortbildning 34
5.4 Åsikter om undervisningsmålen 38
5.5 Bedömning av färdigheter 40
5.6 Allmän och särskild kurs 43
5.7 Kommentarer om frågorna 44
6 LÄRARENKÄT 2 — RESULTAT 46
6.1 Undervisningsgrupperna 46
6.2 Undervisning och elevaktiviteter 47
6.3 Läromedlen 54
6.4 Hemuppgifter 56
6.5 Prov 58
6.6 Kommentarer om frågorna 59
7 ELEVENKÄTEN — RESULTAT 61
7.1 Engelskan i skolan 61
7.1.1 Kursen 61
7.1.2 Undervisningen 63
7.1.3 Prov och betyg 67
7.1.4 Självbedömning och motivation — engelskan i skolan 71
7.2 Engelskan utanför skolan 77
7.2.1 Typer av språkkontakt 77
7.2.2 Attityder och motivation 79
7.3 Kommentarer om frågorna 80

8 FÄRDIGHETSPROVEN—RESULTAT 81

8.1 **Hör- och läsförståelse** 81
8.1.1 Delarna från standardproven 81
8.1.2 Resultat per undervisningsgrupper 85
8.1.3 De nykonstruerade uppgifterna 86
8.1.4 Delproven *Dialogues*, *Beans* och *Letter* 92
8.2 **Förmåga att skriva engelska** 95
8.2.1 Allmänt om analysen av den skriftliga färdigheten 95
8.2.2 Uppgiften 96
8.2.3 Undersökning av bortfallet 98
8.2.4 Prövning av pålitligheten i bedömningarna (reliabilitets-undersökning) 98
8.2.5 Allmän skrivförmåga 101
8.2.6 Resultat per allmän och särskild kurs 104
8.2.7 Resultat per undervisningsgrupper 106
8.2.8 Resultat per kön 107
8.2.9 Ordomfång och grammatik 109
8.2.10 Stavning 113
8.2.11 Avslutande kommentarer 116
8.3 **Förmåga att tala engelska** 117
8.3.2 Undersökning av urvalet 118
8.3.3 Reliabilitetsundersökning 119
8.3.4 Resultat 122
8.3.5 Resultat per allmän och särskild kurs 125
8.3.6 Resultat per kön 128

9 SVAGA ELEVER 130

10 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION 134

Litteraturlista 150

Bilaga 1 Lärarenkät 1 157
Bilaga 2 Lärarenkät 2 167
Bilaga 3 Elevenkäten 177
Bilaga 4 Hörförståelseprovet *Long Black Train* 191
Bilaga 5 Läsförståelseprovet *Pete and Karim* 193
Bilaga 6 Delproven *Dialogues*, *Beans* och *Letter* 198
Bilaga 7 Uppsatsprovet (*Win a Dream*) Med elevprestationer 210
Bilaga 8 Det muntliga provet (*Kate*) Med elevprestationer 215

SKRIFTER FRÅN AVDELNINGEN FÖR SPRÅKPEDAGOGIK
RAPPORTER FRÅN INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Oscarson, Mats

Engelska i årskurs 9
Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan

Rapport från Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet, 1993:16.
Skrifter från Avdelningen för språkpedagogik 12.

ISNN 0282-2164
Antal sidor: 220

Rapporten beskriver bakgrunden till och resultaten av arbetet med ämnet engelska i Skolverkets nationella utvärdering (NU) av grundskolan våren 1992. Utvärderingens syfte är att beskriva grundskolan, i första hand årskurs 9, med avseende på uppnådda mål, att klarlägga samband mellan graden av måluppfyllelse och olika bakomliggande faktorer samt att stimulera det lokala pedagogiska utvecklingsarbetet. Praktiskt taget samtliga ämnen på schemat ingår i undersökningen.

I rapporten redovisas resultaten från mätningarna av elevernas färdigheter i engelska, av elevernas inställning till ämnet och till den undervisning som skolan erbjuder. Dessutom redovisas elevernas värdering av olika typer av färdigheter samt deras självbedömning av den egna förmågan (t ex att klara vissa praktiska språksituationer). Vidare beskrivs engelsklärarnas utbildning, deras deltagande i och behov av fortbildning samt deras syn på undervisningsmål och bedömning. Undervisningen och arbetet i klassrummet karakteriseras.

Data har samlats in med hjälp av enkäter (både till lärare och elever) och färdighetsprov. Totalt har omkring 10 000 elever (dvs en tiondel av hela populationen i årskurs 9) och drygt 500 lärare deltagit. Nedan sammanfattas viktiga resultat.

Attityder och motivation

Lärarnas syn på målen för engelskundervisningen stämmer bra överens med de mål som anges i Lgr 80. Det som lärarna ser som allra viktigast är att eleverna lär sig att tala, att förstå vad andra säger och att våga använda språket. Också eleverna sätter dessa saker främst när de ombeds ta ställning till vad som är viktigt i inlärningen av ett främmande språk.

Engelsklärarna har stora behov av fortbildning i sitt ämne, särskilt vad avser det moderna språkets utveckling samt kultur-, samhälls- och levnadsförhållanden i engelsktalande länder. Man har också stora behov av fortbildning med inriktning på språkinlärningsteori och undervisningsmetodik. En slutsats är att fortbildnings- och studiedagsverksamheten behöver förstärkas och göras till ett tätare återkommande inslag i engelsklärarens yrkesutövning.

Den stora flertalet av lärarna är positivt inställda till den nuvarande grupperingen av eleverna i allmän och särskild kurs. Enligt hälften av lärarna är den t o m nödvändig. En säker slutsats är alltså att lärarna klart föredrar uppdelningen. Eleverna tillfrågades inte om ak/sk, men en majoritet anser att alla *i gruppen* ("min grupp") ska läsa samma saker. Det förefaller alltså som om lärare och elever har något olika åsikter i grupperingsfrågan.

Både lärare och elever får beskriva lektions- och hemarbetet. Bilden av vad som förekommer är någorlunda samstämmig, men det finns också skillnader i uppfattning. Lärarna uppger att muntliga aktiviteter tillhör de mest frekventa inslagen i undervisningen, men samtidigt tycker hälften av eleverna att det för sällan ges "Träning i att kunna prata om det man själv vill". Många elever tycker också att det inte ges tillräckligt mycket övning i att "våga säga något trots att man inte säger det helt korrekt".

Aktiviteter som eleverna själva planerar och genomför förekommer det inte särskilt mycket av på det hela taget. I över hälften av grupperna arbetar eleverna sällan eller aldrig med något de själva valt. Det svaga elevinflytandet i det här avseendet bekräftar både tidigare forskning och resultat inom andra delar av den nationella utvärderingen.

Vidare framgår det att tonvikten i arbetet inte är densamma i allmän och särskild kurs. Ak har mera av formella övningar knutna till undervisningsmaterial (t ex läsning och enskilt arbete i övningsbok), medan sk har mera av friare och mera krävande aktiviteter (t ex konversation, hörförståelseövningar, träning av grammatik). Dessvärre visar samtidigt enkätresultaten att elever som valt allmän kurs har relativt stora behov av det man får mindre av, främst tal- och hörförståelseträning.

Eleverna har gott självförtroende i fråga om engelskkunskaperna. De flesta anser att de förstår bra när de hör någon tala engelska. De tycker också att de själva kan göra sig bra förstådda i tal. Sk-elevernas bedömningar ligger klart högre än ak-elevernas.

Elevernas inställning till engelskan är positiv. De flesta tycker att ämnet är "roligt" och att det är lätt. De anser nästan utan undantag att det är viktigt

"att svenskar kan engelska". Så gott som alla (96%) tror också att de kommer att få nytta av det de har lärt sig i engelska .

Samtidigt säger en majoritet att de känner sig mer eller mindre osäkra när de pratar engelska under lektionerna. Bara en fjärdedel anger att de inte känner någon osäkerhet alls. Flertalet uppger också att de skulle känna osäkerhet tillsammans med människor som bara kan tala engelska.

Det finns tydliga positiva samband mellan graden av säkerhet i talsituationer i skolan och exempelvis antalet tillfällen att få prata engelska på lektionerna, graden av förståelse när läraren pratar engelska samt uppfattningen om den egna språkfärdigheten. Slutsatsen dras att eleverna behöver ytterligare stödåtgärder som kan göra att de känner sig mer trygga med språket i muntliga kommunikativa situationer.

Färdigheter

I första hand har förmågan att förstå, både text och tal, och förmågan att skriva undersökts. I ett mindre urval av elever har också förmågan att tala språket bedömts.

Hörförståelsen är god generellt sett. De flesta har bra förmåga att förstå inte bara det pedagogiskt tillrättalagda språket utan också relativt naturlig språkanvändning av typen simulerat radiomeddelande, introduktion till en uppläsning, en sångtext. Uppläsning av medelsvår text i relativt normalt tempo förstås bra av en stor andel av eleverna.

Också **läsförståelsen** är god. I proven ingick också autentiska texter (ej alltför svåra tidningsnotiser och medelsvår prosatext) och även i sådant material förstår de flesta huvudinnehållet.

Ett av huvudresultaten i utvärderingen gäller **olikheterna i uppnådd färdighet**. Mellan de svagaste och duktigaste eleverna är skillnaden utomordentligt stor. Också undervisningsgrupper, liksom allmän och särskild kurs, uppvisar högst betydande genomsnittliga skillnader sig emellan.

En liten andel elever, företrädesvis i allmän kurs, ligger på så låg nivå i fråga om hörförståelsen att de bedöms ha problem med att förstå också den engelska som talas i klassrummet. Det är uppenbart att många akelever skulle behöva träna sin hörförståelse ytterligare för att uppnå de angivna läroplansmålen "kan förstå talad engelska" och "kan förstå engelska när de hör det talas t ex i radio och TV".

Skrivförmågan prövades både i hör- och läsförståelseproven genom de skriftliga svaren och separat i en brevskrivningsuppgift. Det visade sig att en stor andel av eleverna kan använda engelskan i skrift för att beskriva, framföra önskemål och, till viss del, argumentera. Samtidigt förekommer det en hel del formella fel (i val av ord och uttryck, i stavning och grammatik m m). Också elementära fel är ganska vanliga på det aktuella stadiet, dvs sista terminen av grundskolan. Omkring var sjätte elev totalt skriver mycket dåligt eller ingenting alls.

Flickornas skrivförmåga är något bättre än pojkarnas. Också i den föregående omgången av den nationella utvärderingen, som genomfördes i årskurs 5, nådde flickorna bättre resultat. Flickornas betyg (dvs i årskurs 9) är också högre än pojkarnas.

Beräkningar av samband antyder att den skriftliga förmågan väger tyngre än den muntliga vid betygsättningen. Ett sådant förhållande har inte stöd i läroplanen. När däremot lärarna tillfrågas om hur viktiga de anser att de olika målen i läroplanen är sätts talfärdigheten klart före skrivfärdigheten.

En majoritet av de elever som gjorde **den muntliga provuppgiften** bedöms vara "bra" eller "mycket bra" i fråga om det som provet mäter (begriplighet, flyt, variation och strategianvändning). Detta tyder på att måluppfyllelsen beträffande förmågan att använda språket i tal är god. Också i denna provdel är flickorna något bättre än pojkarna.

Det framhålls att resultaten på delprovet ska tolkas försiktigt, bl a av det skälet att det är en ganska speciell färdighet som mäts (förmågan att på engelska återberätta en historia som lästs upp på svenska). Elevernas uppgift är alltså inte i första hand att visa att de kan samtala på språket, att de kan kommunicera. Ett annat skäl till försiktighet är att provsituationen är ny och ovan för de flesta.

I den muntliga uppgiften visar sig återigen de stora olikheterna i förmåga. Gruppen ak-elever ligger avsevärt lägre än gruppen sk-elever, även om överlappningen i mitten är ganska stor. Mellan individer är skillnaderna mycket stora.

Elevernas självbedömda förmåga att klara av samtal med personer som enbart kan tala engelska samvarierar, om än ganska måttligt, med utfallet på det muntliga provet. Deras bedömning av hur *duktiga de är i engelska* är avsevärt svagare relaterad till de muntliga provresultaten. Det antas att förklaringen är att eleverna inte kopplar "duktighet" till förmågan att använda språket praktiskt utan snarare till framgång i skolan.

En särskild undersökning av **svaga elever** (grovt definierad som den lägsta sjättedelen i färdighetsavseende) visar att det bland dessa finns en

stor överrepresentation av elever från allmän kurs och av pojkar. Betygen är låga och eleverna anser också själva att de är dåliga i engelska och att de skulle ha svårt att kommunicera med enbart engelsktalande. Svaga pojkar har dock lite bättre självförtroende än svaga flickor.

De svaga eleverna tycker i högre utsträckning än andra att de fått lära sig mycket i engelska som är onödigt. De tror också i mindre utsträckning än övriga att de kommer att få nytta av den engelska de lärt sig. Vidare har de svaga mindre kontakt med engelskan utanför skolan än de ej svaga har. En hypotes om att svaga elever är relativt sett bättre i muntliga avseenden än i skriftliga kunde inte bekräftas vid en prövning på det aktuella underlaget. Svaga elever visade sig inte vara förhållandevis bra på att tala. Detta förhållande antas bl a ha att göra med det faktum att svagare eleverna i större utsträckning än andra sysslar med skrivövningar och annat enskilt arbete under lektionerna.

En slutsats som den här senare utredningen leder fram till är att skolan behöver öka sina ansträngningar att hjälpa upp gruppen svaga elever till en fungerande kommunikativ nivå i engelska. Också vad gäller möjligheterna att uppnå andra läroplansmål behöver den svaga elevgruppens situation förbättras.

Avslutningsvis diskuteras i rapporten allmänna frågor kring genomförandet av utvärderingar av det aktuella slaget (syften, uppläggning). Förslag om uppföljningsarbete ges.

En utförlig bilagedel återger enkäter, som också innehåller resultat i form av svarsfördelningar, samt prov med exempel på elevprestationer på olika nivåer.

English Summary

Oscarson, Mats

English in Grade 9
Results from the Swedish National Assessment Programme in the Nine-Year Compulsory School

(Original title: *Engelska i årskurs 9. Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan*)

Department of Education, University of Göteborg, Sweden, Report No. 1993:16 (in Swedish) ISSN 0282-2164 220 pages

Duration of project: 1987-1994
Commissioned by: Skolverket, Stockholm

The project described in the report is part of a national assessment programme under which the performance and attitudes of students in the 5th and 9th years of the compulsory school are being studied. It focuses on the description of classroom activities and attained goals as well as on attitudes towards the subject, i.e. English as a foreign language. The relationship between a number of instructional and proficiency variables is also being studied in order to determine factors which contribute to successful school achievement. The object of the project is, furthermore, to survey teachers' views on various aspects of language instruction and curricular goals, as well as their needs for in-service training. The present report describes overall results, mainly on a descriptive level. It will be followed up by further analyses of data of particular interest.

The measurement instruments include detailed questionnaires for teachers and students as well as English language tests in the areas of listening, reading, writing and, for a sub-sample, speaking. Emphasis is placed on the assessment of productive skills. The students' questionnaires also include self-assessment items, which are used as complements to ordinary language test formats and as a means of measuring students' perceived needs, their confidence in using the language and their evaluation of various linguistic goals.

Two large-scale field studies have been undertaken, one in the 5th grade, involving appr. 3,000 students, and one in the 9th grade, i.e. the final year of the compulsory school, involving appr. 10,000 students (a tenth of the

age cohort). The main findings of the present grade 9 study may be summed up as follows.

There is wide variation in ability levels reached. The difference in achievement between the best and the poorest students is very large. There are also significant differences between classes and groups. A small minority of students fall short of acceptable standards in that they do not understand spoken English very well and have difficulty making themselves understood either orally or in writing.

Under-achievers are unevenly distributed over the sexes. There is a greater proportion of boys. Self-confidence among both boys and girls in this group is poor, and their self-assessed mastery of the language as well as their end-of-term grades are below average. Their expectation of the use they will have of the language skills they have acquired is likewise quite low.

However, the goals set out in the National Curriculum are being attained by a large majority of the students. The general level of listening and reading comprehension is relatively high, even in areas of authentic language use. Self-assessment results show that the students´ confidence in their own English language ability is high and corresponds well with objective criteria as established by language test scores.

There is a clear pattern of gender differences in the test results. Girls outperform boys on productive tasks, particularly essay writing and an oral reproduction task, and also, although less markedly, on open-ended question and answer items and a cloze test. There are no differences on other types of tasks. Girls are awarded higher end-of-term grades than boys.

The need for in-service teacher training is extensive, particularly in the areas of language development and socio-cultural conditions in target language countries. Teachers´ views on priorities in language learning objectives are consonant with the goals set out in the National Curriculum. The importance of functional oral skills is emphasized by students and teachers alike. Teachers are in favour the present system of grouping of students according to ability.

A major problem in classroom work is finding ways of developing realistic oral communicative activities that cater for the expressed needs of the students. Student-centred approaches to classroom methodology and promotion of individual self-directed learning initiatives are other important and, as yet, largely unsolved issues in the teaching of English at this level.

In conclusion, some general questions relating to purposes and design of national assessments are discussed. Proposals for further research are put forward.

For demonstration purposes the report contains an extensive Appendix section which includes most of the English language tests and all the questionnaires that were used in the investigation. The distribution of answers to multiple choice items in the questionnaires is provided as well as samples of students´ oral and written test performance at the various levels of language ability.

Project Coordinator:

Dr Mats Oscarson
Department of Education
Language Teaching and Testing Research Unit (ASP)
University of Göteborg
S-431 26 Mölndal, Sweden

Phone: +46 31 773 24 55 *Fax:* +46 31 773 23 80 *Email:* M.Oscarson@ped.gu.se

Tabellförteckning

		sid
Tabell 1	Tidpunkt för ämneslärarnas behörighet i förhållande till skilda läroplaner	33
Tabell 2	Engelsklärares behov av fortbildning inom nio centrala kompetensområden	34
Tabell 3	Lärarnas bedömning av vikten av läroplanens mål	39
Tabell 4	Lärarnas bedömning av möjligheten att tillgodose läroplanens mål i den egna undervisningen	40
Tabell 5	Frekventa elevaktiviteter i engelskundervisningen	48
Tabell 6	Mindre frekventa elevaktiviteter i engelskundervisningen	49
Tabell 7	Lärarnas åsikter om de läromedel man använder: Svarsalternativ som valts av mer än hälften av lärarna	55
Tabell 8	Procentuell fördelning av elever på allmän och särskild kurs samt ej kursuppdelad undervisning i engelska i åk 7-9	62
Tabell 9	Erhållna, förväntade och elevbedömda betyg i årskurs 9	70
Tabell 10	Resultat på två delprov i standardproven för åk 8: Den nationella normeringgruppen 1991 och NU-gruppen 1992	83
Tabell 11	Resultat för undervisningsgrupper på delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story*: Per allmän kurs, särskild kurs och sammanlagt	86
Tabell 12	Betyg och vissa provresultat för elever med resp utan bedömning på delproven *Long Black Train* och *Pete and Karim*	87
Tabell 13	Jämförelse mellan de elevgrupper som deltagit resp inte deltagit i uppsatsprovet (n= 8 971 resp 768)	98
Tabell 14	Olika personers bedömningar av 44 gemensamma uppsatser (delprovet *Win a Dream*)	100
Tabell 15	Samband mellan olika bedömares bedömningar av samma uppsatser (n= 44)	100
Tabell 16	Samband mellan resultaten på uppsatsprovet *Win a Dream* och delproven *Traffic Call, Find the Right Story* och *Kate* (det muntliga provet) samt höstterminsbetyget i åk 9	103
Tabell 17	Resultat för undervisningsgrupper på delprovet *Win a Dream*: Per allmän kurs, särskild kurs och sammanlagt	106
Tabell 18	Resultat per kön på de tre första delproven (hörförståelse, läsförståelse och uppsats)	108

Tabell 19 Jämförelse mellan elever i grammatikundersökning (n = 97) och totalgruppen (n = 8 971) 111

Tabell 20 Jämförelse mellan elever i stavningsundersökning (n = 180) och totalgruppen (n = 8 971) 114

Tabell 21 Resultat av stavningsundersökning i 180 uppsatser slumpvis utvalda uppsatser 115

Tabell 22 Jämförelse mellan elever som har prövats muntligt (n= 388) och övriga (n = 9 000) 119

Tabell 23 Fyra personers bedömningar av gemensamma muntliga prov (n= 52) ..120

Tabell 24 Samband mellan fyra personers bedömningar av samma muntliga prov (n=52) 120

Tabell 25 Samband mellan fyra muntliga bedömare: Lägsta resp högsta korrelationen per delfärdighet 121

Tabell 26 Resultatet på det muntliga provet (n= 388) 122

Tabell 27 Skillnaden mellan allmän och särskild kurs på fyra delprov med inriktning på skrift resp tal 127

Figurförteckning

Figur 1 Del av tiden (%) som lärarna undervisar på engelska (Lärarenkät 2) 51

Figur 2 Hemuppgifter i engelska, frekvens (Lärarenkät 2) 57

Figur 3 Del av undervisningstiden som läraren talar engelska: Lärares och elevers skattning 64

Figur 4 Elevernas skattning av hur mycket engelska de pratar på lektionerna: Per allmän och särskild kurs 65

Figur 5 Elevernas uppfattning om hur duktiga de är i engelska: Per allmän och särskild kurs 72

Figur 6 Elevernas självbedömda förmåga att klara vissa praktiska språksituationer: Per allmän och särskild kurs 74

Figur 7 Elevernas svar på frågan "Hur svårt tycker du det är med engelskan i skolan?" (6) Per allmän och särskild kurs 75

Figur 8 Elevernas svar på frågan "Hur roligt tycker du det är med engelskan i skolan?" (7) Per allmän och särskild kurs 76

Figur 9. Resultat på delprovet *Traffic Call* (hörförståelse): Samtliga elever (n= 9 300) 81

Figur 10 Resultat på delprovet *Find the Right Story* (läsförståelse): Samtliga elever (n=9 279) 82

Figur 11 Resultat på delprovet *Long Black Train* (hörförståelse): Samtliga elever (n=4 538) 88

Figur 12 Resultat på delprovet *Long Black Train*:: Differentierad bedömning 89

Figur 13 Resultat på delprovet *Pete and Karim* (läsförståelse): Samtliga elever (n=4 538) 90

Figur 14 Resultat på delprovet *Pete and Karim* (läsförståelse): Detaljerad bedömning, samtliga elever (n=4 538) 91

Figur 15 Resultat på delprovet *Dialogues*: Per allmän och särskild kurs (n= 268 resp 695) 92

Figur 16 Resultat på delprovet *Beans*: Per allmän och särskild kurs (n= 263 resp 695) 92

Figur 17 Resultat på delprovet *Letter*: Per allmän och särskild kurs (n= 271 resp 697) 93

Figur 18 Resultat på delprovet *Dialogues* per pojkar och flickor (n= 517 resp 510) 93

Figur 19 Resultat på delprovet *Beans*: Per pojkar och flickor (n= 518 resp 504) 94

Figur 20 Resultat på delprovet *Letter*: Per kön (n= 521 resp 511) 94

Figur 21 Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream*: Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, samtliga elever 101

Figur 22 Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream*: Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, allmän kurs 104

Figur 23 Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream*: Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, särskild kurs 105

Figur 24 Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream*: Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, pojkar 107

Figur 25 Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream*: Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, flickor 108

Figur 26 Resultatet på det muntliga provet (n= 388) 123

Figur 27 Resultat på det muntliga provet: Per allmän och särskild kurs 125

Figur 28 Resultat på det muntliga provet: Per pojkar och flickor 128

Figur 29 Fördelningen av höstterminsbetygen i åk 9: Grupperna svaga och ej svaga elever 131

Figur 30 Svaga och ej svaga elevers resultat på hörförståelseprovet *Traffic Call* (n=1 224 resp 7 345) 132

Figur 31 Svaga och ej svaga elevers resultat på läsförståelseprovet *Find the Right Story* (n=1 213 resp 7 452) 132

1 BAKGRUND OCH SYFTEN

En huvuduppgift för skolan är att skapa möjligheter för eleverna att tillägna sig de kunskaper och färdigheter som sätts upp som mål i läroplanen. Det är för att få klarhet i hur väl skolan lyckas i bl a detta avseende som Skolverket genomför den nationella utvärdering (NU) varav det i den här rapporten beskrivna arbetet utgör en del. Ett viktigt mål i utvärderingen är också att kartlägga samband mellan olika förhållanden i och utanför skolan och de resultat som utbildningen leder fram till. Sådan kunskap kan läggas till grund för förändrings- och förnyelsearbete.

De enskilda projektgrupperna bidrar med information om de olika ämnesområdena vart för sig. För engelskans del inleds här med en kort kommentar om skillnader i synen på språkinlärning och språkundervisning och om målbeskrivningar i aktuella läroplaner.

En förändrad språksyn

Tänkandet kring inlärningen av främmande språk har under det senaste halvseklet genomgått en ganska markant förändring. Under lång tid var det en vanlig uppfattning att man tillägnar sig språket huvudsakligen genom att lära sig bemästra språkets "element": ljuden, orden, satsstrukturerna. Med kontroll över dessa verktyg ansågs man vara i stånd både att förstå det främmande språket och att själv göra sig förstådd. Undervisning i språk var därför till stor del inriktad på uttals- och intonationsövningar, ordförrådsövningar och på övningar i att producera grammatiskt korrekta meningar, ofta med en fast förankring i kontrastiv analys av modersmål och målspråk. Språksynen var klart lingvistisk. Metodiken för övningarna var under ett skede påverkad av den behavioristiska inlärningsteorin inom psykologin. Dennas tillämpning i språkundervisningen innebar inlärning bl a enligt principen om upprepad övning med utvalda satsstrukturer i syfte att automatisera språkliga vanemönster (s k audilingval metodik).

Under senare årtionden har det skett en vidgning av perspektivet och en förskjutning av fokus från form till innehåll och funktion, dvs man har allt mer kommit att uppmärksamma språkets betydelsesida (semantiken) och de sätt på vilket det används (pragmatiken). Man ser inte längre språket huvudsakligen som en struktur som det gäller att orientera sig i och lära sig bemästra, utan som ett vidare medel för kommunikation som

också innefattar "extralingvistiska" faktorer. Att kunna ett språk innebär enligt detta synsätt inte bara att man har den grundläggande och nödvändiga lingvistiska kompetensen, utan också att man har tillägnat sig bl a de sociala och kulturella regler som styr språkanvändningen (vad man kan prata om när, var, hur, med vem etc). Först då man har nått ett sådant stadium besitter man vad som numera allmänt brukar kallas kommunikativ kompetens (Hymes, 1971). Den "kommunikativt kompetente" har således inte bara de språkliga formerna under kontroll utan har också lärt sig hur dessa används i olika sammanhang (sociala, kulturella etc) och för olika syften och funktioner (att informera, att påverka, att ifrågasätta etc).

I konsekvens med denna syn på språkfärdighetens natur går modern språkundervisning i regel ut på att i så stor utsträckning som möjligt skapa tillfällen för interaktiv tillämpning av de språkliga formerna i meningsfullt informationsutbyte, med andra ord för verklig kommunikation. De individuella uttrycksbehoven kommer därigenom också att spela en viktig roll och maximal elevaktivitet är en vägledande princip. Språksynen är sociolingvistisk och funktionell. I klassrumsarbetet eftersträvas så mycket som möjligt av övningar i par och mindre grupper, med material som så långt möjligt representerar autentiskt språkbruk och med mesta möjliga betoning av egenproduktion och kommunikation.

Utvecklingen speglas i skolans läroplaner. I Lgr 62 och Lgr 69 är grundsynen rent språklig. I den förra specificeras bl a vilka grammatikmoment som ska behandlas på olika stadier och det anges exempelvis hur man kan arbeta med mönsterexempel vid inlärningen av grammatiken. Den senare är mera tydligt audiolingvalt inriktad med uppmärksamheten riktad mot de fyra färdigheterna (med ordningsföljden *höra, tala, läsa, skriva*), med rekommendation om bl a bundna övningar knutna till läst text och ett induktivt förfaringssätt vid övning av grammatik. Eventuella regler och förklaringar ges först efter strukturövningen.

I Lgr 80 är tonvikten helt lagd på förmågan att kommunicera. Det sägs att undervisningen i första hand syftar till att eleverna ska tillägna sig muntlig färdighet. Målen formuleras med direkt utgångspunkt i vad eleverna ska kunna klara av på språket:

"Genom studierna i engelska skall eleverna utveckla sådana färdigheter att de

- kan förstå talad engelska,
- i tal kan göra sig förstådda på engelska,
- kan läsa och förstå texter av olika slag,
- kan använda språket i skrift i enkla former.

Undervisningen bör vidare leda till att eleverna

- vill och vågar använda engelska,
- får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder,
- blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen."

Ord- och grammatikstudierna underordnas det funktionella syftet att kunna hantera språket i praktiska språksituationer. Elevernas medinflytande över och medansvar i undervisningen framhävs.

En ny läroplan är nu på väg. Det förslag som Regeringen lagt fram för riksdagen (SOU 1993:2) kännetecknas i förhållande till Lgr 80 av en än mer uttalad inriktning på innehållets meningsfullhet och autenticitet. Det engelskspråkiga kulturarvet, interkulturell förståelse och samhällsorientering betonas, liksom elevernas förmåga till självständigt arbete och ansvarstagande. Mål som ska ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret anges.

Enkät- och provmaterial i den föreliggande utvärderingen av engelskan har utformats med utgångspunkt i målbeskrivningarna i Lgr 80. Av naturliga skäl har det dock inte varit möjligt att mäta måluppfyllelsen på ett helt allsidigt sätt (något sådant skulle kräva alldeles extraordinära resurser). Begränsningar diskuteras efter hand som materialen och resultaten presenteras.

Den nationella utvärderingens syften

Målen för den nationella utvärderingen som helhet har av Skolverket formulerats på följande sätt:

1 Visa vad dagens grundskola har för kvaliteter i förhållande till läroplanens mål. Kvalitetsbedömningen avser skolans sätt att fungera, undervisningens innehåll och uppläggning samt elevernas kunskaper, färdigheter och sociala utveckling.

2 Bidra till förståelsen för samband och samvariation mellan läroplanens mål, skolfaktorer och elevernas utveckling.

3 Utveckla modeller för utvärdering som ger skolorna möjligheter att relatera resultatet av det egna arbetet till läroplanens mål.

4 Utveckla metoder för återföring av resultat som stimulerar den lokala ämnesdidaktiska fortbildningen.

Ambitionen med projektet i stort är således både att göra en bred lägesbestämning och att genom utvärderingen ge återkoppling till arbetet i skolan. Detsamma gäller för de enskilda projekten och ämnesgrupperna. Det är dels fråga om att beskriva och förklara, dels att exemplifiera och konkretisera utvärderingsmetoder och resultat i syfte att påverka och stimulera till förändring och förnyelse. Arbetet är samtidigt aktuellt deskriptivt och framåtsyftande.

Syften med rapporten

Avsikten med rapporten är att sprida kännedom om undersökningsresultaten till en ganska bred läsekrets. Jag avstår därför från att gå in på detaljer när det gäller bakgrund, syften m m, liksom på detaljer i fråga om de mera tekniska aspekterna av arbetet såsom förfarandet vid urvalet av medverkande elever och lärare, strategier för genomförandet, hanteringen av undersökningsmaterialet, dataupplägning och statistiska beräkningar. I stället koncentrerar jag mig på presentation av själva utvärderingsmaterialet, på beskrivning av tillvägagångssätt i analysarbetet samt på beskrivning och tolkning av resultat.

Eftersom ett av NU-projektets övergripande mål är att exemplifiera metodik och material biläggs som åskådningsmaterial en stor del av de mätinstrument (enkäter och prov) som använts i den engelska delen av utvärderingen. Syftet är att dessa ska inspirera till diskussion som kan komma den lokala utvärderingen till godo.

Resultatredovisningen riktar i första hand in sig på beräkningar som utgår från individuella data (också med resultatfördelningar per kön, per allmän och särskild kurs m m). Undervisningsenheters (dvs *gruppers*) resultat redovisas bara i mera begränsad utsträckning. Detta beror bl a på att bortfallet i vissa fall behöver kontrolleras närmare innan man kan dra några definitiva slutsatser om mellangruppsvariation och annat.

Enskilda medverkande *skolors* resultat har beräknats och skickats ut för sig i de s k skolrapporterna (november 1992, se också avsnitt 4). Syftet med dessa var att ge snabb information tillbaka till skolorna och att bidra med underlag för initiativ till lokalt utvecklingsarbete.

2 UNDERSÖKNINGSGRUPPER

I undersökningen ingår omkring 10 000 elever och deras engelsklärare vid 101 skolor över hela landet. Skolorna har valts ut genom en proportionell slumpmässig metod som direkt relaterar sannolikheten för urvalet till det antal elever som finns vid skolan. Alla elever har därmed samma statistiska möjlighet att komma med. Urvalet är med andra ord representativt för samtliga elever i landet i årskurs 9.

Som egentliga deltagare betraktas alla de elever som besvarat någon del av det allra första "mätinstrumentet" i utvärderingen, vilket är elevenkäten, som ligger först i det första elevhäftet. Antalet är 9 794. För ytterligare några hundra elever som borde ha ingått i de utvalda grupperna saknas av olika anledningar data. Dessa har lämnats utanför den nuvarande redovisningen.

Årskursen omfattar läsåret 1991-92 knappt 100 000 elever fördelade på ungefär 1 000 skolor. Urvalet utgör således ungefär en tiondel av samtliga elever i den aktuella årskursen.

Antalet undervisningsgrupper (allmän kurs, särskild kurs och icke kursuppdelade grupper) är sammanlagt 597.

Samtliga elever besvarade de två första elevhäftena, Lektion 1-2 samt Lektion 3 (se avsnitten 3.3-3.4). Ett delurval, bestående av drygt 1 000 av de sammanlagt ca 10 000 deltagande eleverna, fick dessutom det tredje häftet, Lektion 4 (se avsnitt 3.5).

Med avsikt att möjliggöra vissa jämförelser över stadier deltog också ca 3 200 elever i årskurs 5 i ett delprov. Utvärderingen av resultaten på detta görs dock av olika skäl inte här (se vidare avsnitt 3.5).

Vidare ingår muntliga prövningar i utvärderingen, men dessa kunde av praktiska och ekonomiska skäl inte genomföras med samtliga som deltog i övriga prov, utan bara med ett mindre delurval omfattande 388 elever. Dessa valdes från 69 undervisningsgrupper vid 14 skolor i västra och norra delarna av landet (med centrum i Karlstad resp Umeå). Urvalet av elever är slumpmässigt inom de medverkande undervisningsgrupperna, men undervisningsgrupperna själva är inte slumpmässigt utvalda (eftersom skolorna inte är det). Av denna anledning görs en kontroll av att

gruppen är representativ med avseende på färdighetsnivå och annat (se avsnitt 8.3.2). Elever från både allmän och särskild kurs ingår.

Sammanlagt medverkar 508 engelsklärare i undersökningen. Av Lärarenkät 1 framgår det att tre fjärdedelar är kvinnor (vilket kan jämföras med andelen kvinnor i åk 5-undersökningen, som var drygt två tredjedelar). Omkring 90% har behörighet som ämneslärare. Övriga har gymnasieskola, klasslärarexamen eller annan utbildning. Gruppen medverkar genom att besvara två enkäter (se nedan avsnitten 3.1 och 3.2) samt genom att bedöma ett av elevproven, nämligen den fria skriftliga produktionen (se nedan avsnitt 3.3).

3 ENKÄTER OCH PROV

Utvärderingsmaterialet består av följande delar:

- Läraranvisningar
- Lärarenkät 1
- Lärarenkät 2
- Elevhäfte 1 (Lektion 1 och 2)
  Enkät samt hör- och läsförståelseprov och uppsatsprov
- Elevhäfte 2 (Lektion 3)
  Hör- och läsförståelseprov
- Elevhäfte 3 (Lektion 4)
  Hör- och läsförståelseprov samt luckprov (s.k. cloze)

Både lärares och elevers inställning till ämnet engelska och till skolans verksamhet mäts med hjälp av ett stort antal enkätfrågor (se bil. 1–3).

På grund av det mycket rikhaltiga dataunderlaget från såväl enkäter som prov är det inte möjligt att i den här rapporten ge en kommenterad redovisning av alla resultat. Av den anledningen ges i enkäterna i bilagorna 1-3 också "rådata" (fördelningen av svaren på frågor med fasta svarsalternativ), som kan användas för viss kompletterande bedömning av vad undersökningen lett fram till.

Provuppgifterna är så gott som uteslutande av produktiv karaktär och är mestadels av kommunikativt slag, dvs det gäller för eleven att själv formulera svar på frågor, att skriva uppsats och att — för ett litet representativt urval — tala. Skälen till att proven har denna inriktning är förstås i första hand att de därigenom tydligt konkretiserar mål som läroplanen anger för undervisningen. De är därmed också lämpliga som exempel i den nationella utvärderingen, som ju har som ett av sina syften att "Utveckla modeller för utvärdering som ger skolorna möjligheter att relatera resultatet av det egna arbetet till läroplanens mål". Vi får en gynnsam återverkanseffekt på sätten att mäta färdigheterna lokalt (t.ex. i den enskilda gruppen). I det perspektivet har uteslutandet av exempelvis flervalsuppgifter ett stort värde i sig.

Samtidigt bör det öppet deklareras att det finns vissa nackdelar med att huvudsakligen förlita sig till "fria" uppgiftstyper i en bred nationell undersökning som också har ett annat mycket viktigt syfte, dvs själva systemutvärderingen. I bedömningen av öppna svar, fri skrivning osv kan

man inte nå samma grad av objektivitet, dvs mättillförlitlighet, som när man använder vissa andra svarsmodeller (t.ex. uppgifter med fasta svarsalternativ). Resultaten blir osäkrare. Den öppna ostandardiserade uppgiftstypen är också mycket kostsam att hantera när antalet elever är så stort som i vårt fall (nära 10 000).

Man får alltså inte vara alltför optimistisk beträffande möjligheterna att på grundval av de till övervägande delen egenproducerade elevsvaren dra generella slutsatser om uppfyllelsen av färdighetsmålen. Man kan säga att detta är en del av det pris man får betala för projektets breda målsättning. En annan del är kostnaden i pengar.[1]

Det ska också tilläggas att vi, just mot bakgrund av det som här diskuterats, har lagt oss särskilt vinn om att granska provens mättillförlitlighet. I avsnitten 8.2.4 och 8.3.3 redovisas tillvägagångssätt och resultat beträffande reliabilitetsprövningen av resultaten i den fria skrivuppgiften ("uppsatsen") resp det muntliga provet, dvs de två delprov som har den mest öppna svarsmodellen.

3.1 Lärarenkät 1

Enkäten (se Bilaga 1) omfattar dels frågor om genomgången utbildning, behov av fortbildning, uppehållandet av språkfärdigheten m.m., dels frågor om undervisningens innehåll, genomförande och mål. Huvuddelen av frågorna besvaras genom förkryssning av givna svarsalternativ. Där så behövs ges också möjlighet att med egna ord kommentera eller komplettera det avgivna svaret.

3.2 Lärarenkät 2

Lärarenkät 2 (Bilaga 2) innehåller frågor rörande varje enskild undervisningsgrupp som deltar i utvärderingen. En enkät per grupp lämnas alltså och lärare som har flera grupper lämnar flera enkäter. Avsikten är å ena sidan att skapa en allmän bild av det vanliga arbetet i klassrummet, vilket blir möjligt tack vare att de medverkande grupperna är utvalda på ett sådant sätt att de tillsammans representerar undervisningsgrupperna i landet. Å andra sidan kan resultaten användas som ett underlag för analys och tolkning av gruppers olika enkät- och provresultat.

---

[1] *Se vidare diskussion i avsnitt 10.*

Formatet är detsamma som i Lärarenkät 1, dvs den innehåller huvudsakligen flervalsuppgifter och till vissa uppgifter kan man lämna en kommentar.

3.3 Elevhäfte 1—Enkät och standardprov

Häftet inleds med en tämligen omfattande enkät (se Bilaga 3) med frågor som rör elevernas val av kurs (allmän/särskild), engelskspråkiga fritidsaktiviteter, deras attityder till att lära sig och att använda språket, deras uppfattning om undervisningen samt deras syn på bedömningar och betyg. Dessutom ingår ett antal självbedömningsuppgifter. Avsikten med dessa är att försöka bestämma bl.a. elevernas uppfattning om den egna färdigheten, deras benägenhet att "vilja och våga använda språket" (ett mål som anges i läroplanen), deras självtillit m.m.

Efter elevenkäten följer tre delprov.[1] Det första, *Traffic Call*, är ett hörförståelseprov med sammanlagt nio uppgifter. Fem av dessa är av flervalstyp, medan de övriga fyra besvaras genom att eleven själv skriver ner några efterfrågade tids- och temperaturuppgifter. I det andra delprovet, *Find the Right Story*, prövas läsförståelse. I uppgiften ges ett antal tidningsnotiser (med förenklad text). Var och en av dessa ska paras ihop med den rätta av ett antal givna rubriker. Det gäller alltså att förstå huvudinnehållet i tidningstexten. Det sista delprovet prövar fri skriftlig produktion. Som underlag har eleverna en fingerad tävlingsinstruktion med rubriken "*Win a Dream*". Den innefattar både bild- och textmaterial. Uppgiften går ut på att skriva ett brev i vilket man presenterar sig själv och argumenterar för att bli utvald till att få en veckas gratisvistelse i Storbritannien. Uppgiften är utformad i överensstämmelse med läroplanens rekommendationer beträffande skrivfärdigheten (under Huvudmoment) i vilka det bl.a. sägs att eleverna bör "få öva sig att formulera sig friare på engelska, t.ex. skriva vykort eller brev så att de kan brevväxla med engelsktalande personer". Just för högstadiet specificeras "skrivning av meddelanden, brev och referat", liksom "Fri skrivning, där eleverna bl.a. kan berätta och fabulera".

Det första delprovet (*Traffic Call*) ingick ursprungligen i standardprovet för årskurs åtta 1991, särskild kurs, det andra (*Find the Right Story*) i provet för allmän kurs och i en särskild version av provet som ges i klasser som inte är alternativkursuppdelade (ik). Alla elever i vår undersökning hade således besvarat endera av dessa två delprov ett år innan de på nytt besvarade dem i NU-undersökningen (se också resultatkapitlet). Den fria skriftliga uppgiften (*Win a Dream*) togs från ett stan-

[1] *Av sekretesskäl kan delproven Traffic Call och Find the Right Story inte inkluderas bland bilagorna.*

dardprov för särskild kurs år 1990 och är alltså okänd för eleverna i vår undersökning.

Att två tidigare givna delar ur standardproven återkommer ett år senare för en och samma elevgrupp har att göra med att den nationella utvärderingen enligt den ursprungliga planeringen skulle ligga i åk 8 och att standardprovsresultaten skulle utnyttjas. Det slutliga beslutet att lägga NU i åk 9 innebar för engelskans del att proven fick ges på nytt (på extratilldelad tid).

De båda första proven rättas enligt standardprovsmallen. Bedömningen av det tredje delprovet (*Win a Dream*) görs däremot inte som i standardprovet (dvs på relativt sätt med fördelning på kategorierna *Över, Medel* och *Under*) utan enligt en sexgradig kriterieskala formulerad inom projektet. Uppsatsen placeras alltså in på en av sex konkret beskrivna färdighetsnivåer (se vidare avsnitt *8.2.2 Uppgiften*). Avsikten med detta är att göra det lättare att beskriva resultaten i termer av vad eleverna kan och inte kan.

3.4 Elevhäfte 2—Hör- och läsförståelseprov

I Elevhäfte 2 används originaluppgifter som tagits fram och prövats ut i projektets regi. Inriktningen av dessa är att eleverna ska producera längre egna svar snarare än välja mellan fasta svarsalternativ resp ge "kortsvar" av den typ som ingår i de ovan redovisade hör- och läsförståelseuppgifterna. (Jämför diskussionen ovan.)

Häftet innehåller två prov. Det första, *Long Black Train*, bygger på en sång framförd av Lee Hazelwood och prövar elevernas hörförståelse med sammanlagt åtta öppna frågor på innehållet. Eleverna besvarar alltså frågorna med egna meningar. Underlaget för det andra provet, *Pete and Karim*, som är ett läsförståelseprov, är hämtat från en lätt till medelsvår text med ungdomsmotiv (förf. Norma Klein). Efter texten följer elva öppna frågor. Båda dessa prov är helt obekanta för eleverna när de ges.

3.5 Elevhäfte 3—Hörförståelse- och ifyllnadsprov

Det tredje häftet (Bilaga 6) innehåller tre delprov. Det första, *Dialogues*, är ett hörförståelseprov som prövar förmågan att uppfatta innehållet i sex korta vardagliga samtal av turistkaraktär. Efter varje samtal ställs en fråga som besvaras skriftligt med några få ord. Det andra, *Beans*, är också ett hörförståelseprov, men det består av en uppläsning av en längre text (förf. Patricia Grace) till vilken ges tretton innehållsfrågor som kräver något längre skriftliga svar. Det tredje, *Letter*, är en s k cloze, dvs ett

lucktest, som har formen av ett brev. Antalet luckor är 21. Var och en fylls i med *ett* ord.

Ett av dessa delprov, *Letter*, gavs också i årskurs 5 i den nu aktuella utvärderingen (1992). En plan att också ge *Dialogues* i samma årskurs kunde inte fullföljas.

Två av delproven, *Dialogues* och *Letter*, gavs vidare i den utvärdering i åk 5 som genomfördes 1989. Dock var svarsmodellen i *Dialogues* vid det tillfället annorlunda (flerval i motsats till, som i åk 9 1992, öppna frågor att besvara med egna ord), varför det tyvärr inte går att jämföra utfallen vid de två tillfällena. Delprovet *Letter* gavs i en mycket kortare form i åk 5 1989 (de 12 första frågorna av de nuvarande 21), vilket också begränsar möjligheterna att göra jämförelser.

Beträffande delprovet *Letter* i åk 5 1992 krävs en noggrann och ganska tidsödande kontroll av bortfallet i grupperna innan slutgiltiga resultatberäkningar kan göras.

Av dessa anledningar har vi i den här rapporten inte några möjligheter att publicera provresultat som gäller åk 5.

3.6 Muntligt prov

Med tanke på såväl läroplanens prioriteringar som elevers önskemål och behov i fråga om undervisningen hade det varit önskvärt med en bred utvärdering av de muntliga färdigheterna, men av olika skäl var det inte möjligt att genomföra en sådan. Ett muntligt prov ges dock i ett mindre delurval av elever. Verksamheten på det här området kommer att redovisas i en särskild rapport av en av medarbetarna i projektet, Inger Bergström, som har arbetat fram provmodellen. I den här rapporten ges en mera summarisk beskrivning av provet och översiktliga resultat.

Den provtyp som används är den som befanns vara den bästa av ett antal som prövades i några försök i ett antal klasser (men den är obekant för alla som ingår i det nu aktuella urvalet). Provet inleds med avlyssning av en text på svenska. I denna beskrivs en incident med en flicka som kommer bort när hon och hennes pappa gör ett besök på ett varuhus (se manus i Bilaga 8). Elevens uppgift är att på engelska återberätta det avlyssnade och att dessutom förlänga historien med en egen påhittad avslutning. Uppläsningen tar tre minuter och därefter får eleven tre minuter på sig för att förbereda inspelningen. Som hjälp tillhandahålls papper och penna och dessutom en ordbok. Avsikten med att tillåta användning av ordbok är att undvika att eleven hänger upp sig i sin framställning på grund av förekomst av "svåra ord". Anteckningar som

görs får användas som underlag vid återberättandet. För att underlätta bedömningen spelas provet in på ljudband.

Beträffande principerna för bedömningen, se avsnitt 8.3.1 i Resultatkapitlet.

4 GENOMFÖRANDE

Verksamheten planerades under 1989-90. Undersökningsmaterialet (enkäter, prov, handledningar m.m.) konstruerades och prövades ut i samarbete med ämnesexperter under tiden fram till hösten 1991. Det slutgiltigt fastställda utvärderingsmaterialet skickades ut till skolorna i december 1991.

Arbetet i skolorna pågick under första hälften av vårterminen 1992. En samordnare på varje skola ombesörjde kontakter mellan Skolverket, projektpersonal och skolorna, distribuerade material, samordnade verksamheten lokalt m m.

De muntliga proven genomfördes från mitten av februari till slutet av april 1992. De organiserades av två ämnesexperter i projektet, som också skötte det praktiska arbetet (schemaläggning, lärarkontakter, inspelningar m.m.) och personligen ledde alla de individuella prövningarna. De svarade också för de samtidiga och efterföljande bedömningarna.

Återföringen av undersökningsmaterialet till projektet skedde under våren 1992. Alla prov utom ett (den fria skriftliga produktionen) rättades av projektpersonal. Innan materialet registrerades på dator avidentifierades det genom att namnfältet på underlaget (de resp svarshäftena) avlägsnades. Deltagarna blev därmed anonyma innan bearbetningarna påbörjades, vilket datalagen kräver.

Delprovet *Win a Dream*, den fria skriftliga produktionen, bedömdes av lärarna innan materialet returnerades till projektet för den centrala bearbetningen.

En första preliminär rapport om resultaten lämnades av Skolverket till alla deltagande skolor i november 1992 ("Vad säger den nationella utvärderingen om vår skola? Rapport till de skolor som deltog i den nationella utvärderingen 1991/92"). Varje skola fick dels uppgift om hur enkäter och prov föll ut nationellt i några viktiga avseenden, dels information om hur resultaten bland skolans egna grupper såg ut i jämförelse med riksresultaten. Med denna redovisning som grund fanns det möjligheter att på de enskilda skolorna starta den process som är ett av målen för den nationella utvärderingen av grundskolan, nämligen att "Utveckla metoder för återföring av resultat som stimulerar den lokala ämnesdidaktiska fortbildningen".

5 LÄRARENKÄT 1 — RESULTAT

I Lärarenkät 1 (Bilaga 1) ställs dels frågor om den utbildning som lärarna genomgått, om fortbildningsbehov, om hur man uppehåller den egna språkfärdigheten m m, dels frågor om undervisningens innehåll, genomförande och mål. Sammanlagt 464 besvarade enkäter har kommit in, vilket innebär en svarsfrekvens på 91%.

De resultat vi redovisar – här liksom i fråga om de två andra enkäterna – baserar sig i huvudsak på en analys av de svar som avges i flervalsdelarna (och som vi således kan hantera per dator). Redovisningen grundar sig också, men i lite mer begränsad utsträckning, på vad lärarna skriver i de kommentarer som kan lämnas till vissa frågor. Den informationen är inte lika lättillgänglig för datorbearbetning och har ännu inte hunnit beabetas i sin helhet.

5.1 Bakgrundsdata

I fråga om ***könsfördelningen*** bland engelskläraraa finner vi att tre fjärdedelar är kvinnor och en fjärdedel män. (I åk 5-undersökningen var andelen kvinnor drygt två tredjedelar). Omkring 90% har ***behörighet*** som ämneslärare. Övriga har gymnasieskola, klasslärarexamen eller annan utbildning.

De ***övriga ämnen*** som engelskläraraa undervisar i är främst svenska, vilket 46% av lärarna har i sin kombination (ytterligare 7% undervisar i svenska som andraspråk), tyska (42%) och franska (27%). Några enstaka har också spanska, idrott, musik m.m.

Den stora majoriteten (c 80%) rapporterar en ***vistelsetid i engelskspråkigt land*** på en månad eller mera. Av dessa har ganska många (18%) en vistelsetid som överstiger ett år. En på hundra har aldrig varit i ett engelskspråkigt land. Som jämförelse kan nämnas att det bland mellanstadielärarna är hälften som har en vistelsetid i engelskspråkigt land som överstiger en månad och att 17% inte har någon sådan vistelsetid alls (Balke 1990a).

Eftersom det kan vara intressant att analysera fortbildningsbehov m.m. i förhållande till gällande mål för undervisningen vid den tidpunkt då lärarna fick sin behörighet görs i Tabell 1 en fördelning av lärarna med

hänsyn till vilken läroplan som gällde vid tiden för examinationen. (Indelningen kommer att användas vid vissa analyser senare.)

Tabell 1
Tidpunkt för ämneslärarnas behörighet i förhållande till skilda läroplaner

	Tidpunkt för behörighet				
	Före Lgr 62	Lgr 62	Lgr 69	Lgr 80	Totalt
Antal	31 (8%)	75 (18%)	180 (44%)	123 (30%)	409 (100%)

Mindre än en tredjedel fick sin behörighet efter det att Lgr 80 hade trätt i kraft. Nästan lika många blev behöriga redan innan ens Lgr 69 hade införts och resten under den period då Lgr 69 gällde.

5.2 Deltagande i kurser och studiedagar

Tre enkätfrågor (4, 5 och 10) avser att kartlägga engagemanget i och behoven av fortbildningsverksamhet.

Bortåt 200 av de 464 lärarna uppger att de inte har deltagit i någon ***fortbildningskurs*** i engelska. Övriga har deltagit i kurser som har varierat i omfattning från mindre än en vecka till fyra veckor, förutom ett fåtal som har varit med på längre kurser. På det hela taget är alltså deltagandet i fortbildningskurser ganska begränsat. Möjligtvis kan uppgifterna om det låga deltagandet bero på att man ibland har missuppfattat frågan och likställt "fortbildningskurs" med "kurs utomlands". Sådana har ju blivit vanligare på senare år.[1]

Också det rapporterade antalet ***studiedagar*** som rör undervisning i främmande språk är förhållandevis litet. Lärarna får svara på frågan om hur många sådana de deltagit i de senaste tre åren. (Observera att frågan avser *främmande språk*, inte bara engelska. Lärare med tyska eller franska i sin kombination har ju också det andra språket att tänka på och detta innebär att den studiedagsfrekvens som vi här registrerar inte fullt ut kommer engelskan tillgodo.)

[1] *En lärare skriver t.ex.: "Jag tror det är viktigt att lärarna får kvalificerad fortbildning i språken, minst två veckor vart tionde år förslagsvis. Resorna kan gå till olika länder ..."*

Var sjätte har inte varit med på en enda studiedag för lärare i främmande språk och omkring hälften uppger så pass få som 1-3, dvs i genomsnitt högst en om året. Ytterligare en knapp tredjedel har deltagit i 4-10. Som vi ska se nedan finns samtidigt stora behov av fortbildningsinsatser bland engelsklärarna och man måste därför dra slutsatsen att det på den här punkten råder dålig balans mellan tillgång och efterfrågan. Engelsklärarna (säkerligen också tysk- och franskläraraa) behöver fler studiedagar och annan liknande fortbildning.[1]

Om möjliga anledningar till den här bristsituationen, se avsnitt 5.3.

5.3 Behov av fortbildning

Vilka ***behov av fortbildning*** har då engelsklärarna? Svaren får vi i fråga 10. Nio centrala kompetensområden inom engelskundervisningen anges (jfr Tabell 2) och lärarna får markera om de har något fortbildningsbehov inom vart och ett av dessa. Man kan välja mellan svaren "Ja", "Tveksamt" och "Nej". Dessutom finns en öppen kategori *(Annat)* där lärarna själva har möjlighet att formulera och gradera ytterligare något fortbildningsbehov som de eventuellt kan ha.

En grupp om fyra kommer klart högst på behovsskalan, som framgår av den rangordning som blev resultatet av inventeringen (Tabell 2).

Tabell 2
Engelsklärares behov av fortbildning inom nio centrala kompetensområden: Andelar positiva svar ("ja")

• *Fakta om engelskspråkiga länder*	76%
• *Metodik*	67%
• *Tala engelska*	66%
• *Kunskap om hur språkinlärning går till*	60%
• *Annat (eget förslag)*	54%
• *Läsa engelskspråkig litteratur*	41%
• *Uttal och intonation*	39%
• *Skriva engelska*	32%
• *Grammatik*	30%
• *Förstå talad engelska*	29%

[1] *Beträffande B-språkslärarares behov av fortbildning, se Skolöverstyrelsens rapport R 91:12, Undervisningen i franska och tyska i grundskolan: Redovisning av en enkätundersökning läsåret 1987/88*

Det är något oväntat att *Fakta om engelskspråkiga länder*, det som i språklärarkretsar brukar kallas realia, är det fortbildningsområde som får högsta prioritet. Erfarenhetsmässigt har det brukat vara ämnen som metodik, muntlig färdighetsträning och språkinlärningsteori, dvs sådana som kommer i andra rummet här, som varit de allra mest efterfrågade. Så var det också i åk 5-undersökningen (se Balke 1990a, bil 2). I den undersökningen var det för övrigt bara 28% som svarade ja på frågan om de hade behov av realiafortbildning. Behovet av kunskaper om målspråksländerna ökar kraftigt från mellanstadiet till högstadiet, vilket förstås är naturligt.

Man kan förmodligen utgå ifrån att det här resultatet pekar på en brist i ämneslärarnas utbildning. Bättre kunskaper om förhållanden i målspråksländer känns uppenbarligen behövliga. En allmän önskan om bättre möjligheter till deltagande i fortbildningskurser utomlands kan också ligga bakom (jämför nedan).

Det är nog också möjligt att beteckningen *Metodik* i enkätfrågan hos en del lärare leder tanken till ganska allmänna principer för hur undervisningen ska bedrivas och inte direkt till de mera handfasta och konkreta förslag om hur man kan underlätta och förbättra arbetet i vardagens klassrumsarbete som så många gärna vill ha. Om punkten hade varit formulerad *Praktisk metodik* eller något liknande hade förmodligen ännu fler markerat behov här. Rätt många svar under den öppna rubriken *Annat* antyder detta.[1]

Att områden som *Förstå talad engelska* och *Grammatik* rankas som minst angelägna är knappast överraskande. Sådana är för det första av tradition väl tillgodosedda inom utbildningen och för det andra gäller de kunskaper som man på egen hand tämligen lätt kan underhålla och förbättra. Att behoven inom områdena *Läsa engelskspråkig litteratur, Uttal och intonation* och *Skriva engelska* inte känns så akuta är också väntat.

En undersökning av ***sambanden mellan svaren*** visar att önskemålen om *Metodik* är starkt förknippade med önskemål om det närliggande *Kunskap om hur språkinlärning går till*, medan sambanden med övriga områden överlag är svaga. Behovet av bättre kännedom om undervisningens "teori" är alltså inte direkt relaterat till något annat speciellt behov.

[1] *Exempel på förslag: "Alternativa övningar till böckerna", "Utbyta erfarenheter med lärare från andra skolor", "Hur aktiverar man svaga elever att tala?", "Materialkunskap—tips och idéer från kolleger vad gäller bra material", "Nya idéer som piggar upp elever"*

Önskemålen om fortbildning inom området *Tala engelska* hänger starkt samman med önskemål om momenten *Uttal och intonation*, *Förstå talad engelska* och *Skriva engelska*, ganska starkt också med *Läsa engelskspråkig litteratur* och *Grammatik*. De som efterlyser *Tala engelska* vill samtidigt ha mera av andra praktiska färdighetsmoment, snarare än av de mer allmänna momenten *Metodik* och *Språkinlärningsteori*.

Området *Fakta om engelskspråkiga länder* har en viss koppling till *Tala* och till *Läsa engelskspråkig litteratur*, men är bara svagt korrelerat med önskemålen om de övriga momenten. Av detta kan man kanske dra slutsatsen att bakom de många valen av *Fakta om engelskspråkiga länder* ligger ett mera allmänt behov av förnyelse och utblick (behov av att utvidga faktakunskaperna, att fräscha upp talfärdigheten och att få nya läsupplevelser).

Eftersom man kan förmoda att ***lärare med tidigare resp. senare utbildning*** (i praktiken lika med äldre och yngre lärare) kan ha svarat något olika, gjordes en särskild beräkning med utgångspunkt i fördelningen i Tabell 1. Resultatet visar att det finns vissa skillnader (men de är inte stora). Fler äldre än yngre anger behov av fortbildning med inriktning på *hörförståelseträning*. Fler yngre än äldre anger fortbildningsbehov med inriktning på *skrivträning*, på *grammatik* och på *metodik*. Intressant här är att *grammatik* saknas mer av yngre än av äldre.

Inom de övriga områdena föreligger knappast några skillnader mellan åldersgrupperna.

Andra förslag

Det fanns också möjlighet att med egna ord ange något annat upplevt fortbildningsbehov (10j, *Annat*). Sammanlagt 119 förslag lämnas. En noggrann genomgång av dessa visar att det särskilt är ett område som man vill framhäva – och som inte direkt täcks in av de nio givna områdena – och det är ***kunskaper om dagens engelska***. Man använder beskrivningar som "engelska språket av idag", "tendenser i nuengelskan", "dagens talade engelska", "nya strömningar i engelskan", "moderna ord och uttryck", "språkets förändring", "moderna tendenser i grammatik och glosor", "det nya aktuella ordförrådet", "nymodigheter och slang i språket" och liknande och sådana återkommer i ungefär vart tredje svar. Det här är en erfarenhet som bör uppmärksammas. Lärarna tillmäter den kontinuerliga "uppdateringen" av språkfärdigheten stor betydelse. Somliga efterlyser bättre uppbackning från skolans sida för lärare som vill hålla sig à jour med utvecklingen.

Det här behovet av fortbildning bör också ses i ljuset av utfallet på en fråga om vad lärarna själva gör för att underhålla sin färdighet i engelska

(nr 11). Av svaren framgår att mer än var tredje sällan (alternativt aldrig) talar eller skriver engelska i privatlivet. Två tredjedelar bedriver sällan eller aldrig någon form av studier i engelska. Många får alltså ingen "ny" färdighetsträning på dessa sätt. I huvudsak uppehålls färdigheten genom den förmedling av engelskan som sker via massmedia och – till klart mindre del – genom läsning av tidningar och böcker. Fortbildning som stimulerar till egen läsning är angelägen.

Ett annat starkt önskemål i de öppna svaren är ***vistelse i engelskspråkigt land*** och detta är säkert till stor del en yttring av samma behov, dvs att få möjlighet att förbättra behärskningen av det moderna levande språket. En annan bevekelsegrund är förstås chansen att få lära sig mer om kultur och samhällsförhållanden, vilket, som vi såg ovan, är en välbehövlig typ av fortbildning för merparten av lärarna.

Ytterligare andra öppna svar pekar på behovet av fortbildningsinsatser åt ett ungdomligt håll. Man efterlyser inslag av "ungdomsspråk", "ungdomskultur", "ungdomslitteratur/-tidningar", "kontakter med skolor i engelskspråkiga länder", "kunskap om elevers attityder" och liknande. Lärarna behöver sannolikt stöd av det här slaget för att kunna möta de utmaningar som engelskans inflytande på eleverna utanför skolan innebär.

Den allmänna bild man får av svaren på uppgiften om fortbildningsbehov är att ämneslärarna i engelska på högstadiet starkt känner av kraven på kompetens inom områden som avser muntlig språkanvändning, inte minst inom ämnesområden som är aktuella för dagens ungdom. Kontakten med det levande språket, liksom med kultur- och samhällsförhållanden, i Storbritannien, USA och andra engelska språkområden upplevs som viktig och nödvändig.

Den andra stora behovssfären gäller förutsättningarna för språkinlärning och metodiken för undervisningen. De flesta har uttalade behov av fortbildning på detta breda fält. Inom mera traditionella och individuellt hanterbara kunskaps- och färdighetsområden som hörförståelse, skrivförmåga, litteraturkännedom och grammatikbehärskning är önskemålen om fortbildning inte alls lika tydliga.

Med tanke på att fortbildningbehoven både är ganska preciserade och så pass starkt uttryckta är det lite förvånande att det rapporteras ett så relativt begränsat deltagande i kurser och studiedagar (se avsnitt 5.2). Förklaringen är väl närmast den att utbudet är för litet och det förmodligen mest av ekonomiska skäl. Kommunerna har dock här ett arbetsgivaransvar att leva upp till. Språklärarna har stora behov av fortbildning och de är dåligt tillgodosedda.

Anledningen till bristsituationen kan antagligen också sökas i det förhållandet att språken inte ingick bland de prioriterade fortbildningsområden som dåvarande Skolöverstyrelsen angav när den nya grundskollärarutbildningen infördes. Ytterligare en annan anledning kan vara att den fortbildning som faktiskt erbjuds inte är tillräckligt attraktiv. Planering, genomförande och uppföljning kan behöva förbättras så att det blir mer lockande för lärarna att helhjärtat engagera sig i verksamheten.

5.4 Åsikter om undervisningsmålen

I Lgr 80 (s 77) heter det att eleverna genom studierna i engelska ska "utveckla sådana färdigheter att de

- kan förstå talad engelska,
- i tal kan göra sig förstådda på engelska,
- kan läsa och förstå texter av olika slag,
- kan använda språket i skrift i enkla former.

Undervisningen bör vidare leda till att eleverna

- vill och vågar använda engelska,
- får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder,
- blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen."

Målen för allmän och särskild kurs är desamma.

Lärarnas inställning till de officiella målen är en betydelsefull variabel vid utvärderingen av undervisningens resultat. Därför ombeds lärarna att bedöma vart och ett av de ovan angivna målen i två avseenden. Det ena gäller hur viktiga de anser att målen är (fråga 18) och det andra hur svårt/lätt de anser det vara att tillgodose målen i den egna undervisningen (fråga 19). Skalstegen är "Mycket viktigt", "Ganska viktigt" och "Mindre viktigt" resp "Det är mycket svårt", "... ganska svårt", "... ganska lätt" och "... mycket lätt". Plats lämnas också för egna kommentarer.

Resultaten i fråga om lärarnas syn på ***målens betydelse*** sammanfattas i Tabell 3. Det är de två första som betonas. Praktiskt taget alla lärarna (99%) anser att målet *förstå talad engelska* är mycket viktigt. För nästan lika många (97%) gäller detsamma för målet *göra sig förstådda i tal*. Det alltså den muntliga kommunikationsförmågan som sätts i allra främsta rummet.

Tabell 3
Lärarnas bedömning av vikten av läroplanens mål (antal val i %)

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Mindre viktigt
• kan förstå talad engelska	99	10	0
• i tal kan göra sig förstådda på engelska	97	3	0
• kan läsa och förstå texter av olika slag	67	33	0
• kan använda språket i skrift i enkla former	50	47	3
• vill och vågar använda engelska	94	6	0
• får kännedom om ... engelsktalande länder	34	58	9
• blir medvetna om engelskans betydelse	56	39	6

På tredje plats, också starkt betonat, kommer attitydmålet *vill och vågar använda engelska*. En stor majoritet (94%) markerar det som mycket viktigt. Detta antyder att lärarkåren har en positiv syn på det praktiska bruket av språket. En enkätundersökning kring mottagandet av ett kommentarmaterial till Lgr 80, *Undervisning i främmande språk*, antyder en likartad värdering av läroplanens mål (Brodow 1992).

De skriftbundna färdighetsmålen, *läsa och förstå* och *använda språket i skrift*, är det färre (67 resp 50%) som anser vara mycket viktiga. En stor andel nöjer sig med att beteckna dem som ganska viktiga. Drygt hälften tycker att *medvetenheten om engelskans betydelse* är ett mycket viktigt mål, men bara en tredjedel att *kännedom om förhållanden i engelsktalande länder* är det.

Det som lärarna ser som allra viktigast är alltså, kort sammanfattat, att eleverna lär sig att prata, att förstå vad andra säger och att våga använda språket. Resultatet stämmer väl överens med vad man funnit i andra undersökningar (t ex Eriksson och Lindblad, 1987, s 226-227). Relativt viktiga är också läs- och skrivfärdigheterna, liksom medvetandegörandet om engelskans betydelse för våra kontakter med människor i olika delar av världen. Minst viktig av läroplanens sju målpreciseringar ovan anses realiadelen vara.

Det kan synas motsägelsefullt att det sistnämnda målet inte rankas högre med tanke på att kunskapsområdet *Fakta om engelskspråkiga länder* ju var det som samlade flest antal *ja* vid inventeringen av fortbildningsbehoven (se ovan fråga 10). Detta förhållande får kanske tolkas som att lärarna inte är benägna att framhålla ett mål som viktigt när de känner att de själva skulle behöva kunna mycket mer om det.

Lärarna markerar vidare hur svårt/lätt det är att ***tillgodose desamma läroplansmålen*** i den egna undervisningen (fråga 19). På det hela taget tycks man inte ha några större problem därvidlag, utom ifråga om momenten *vill och vågar* och *förhållanden i engelsktalande länder*. Drygt hälften tycker att dessa två är svåra att tillgodose.

Tabell 4

Lärarnas bedömning av möjligheten att tillgodose läroplanens mål i den egna undervisningen (antal val i %)

	Mycket svårt	Ganska svårt	Ganska lätt	Mycket lätt
• kan förstå talad engelska	0	12	66	23
• i tal kan göra sig förstådda på engelska	3	34	57	7
• kan läsa och förstå texter av olika slag	1	13	72	14
• kan använda språket i skrift i enkla former	3	22	65	11
• vill och vågar använda engelska	5	48	43	4
• får kännedom om ... engelsktalande länder	7	44	45	3
• blir medvetna om engelskans betydelse	5	24	58	13

Lättast anses färdighetsmålen höra, tala, läsa och skriva vara, särskilt de som avser de receptiva färdigheterna (höra, läsa). Mellan 85 och 90% anser att det är ganska eller mycket lätt (de två sammanslagna) att tillgodose målet förstå talad och skriven engelska. Att tillgodose de produktiva målen, dvs att själv göra sig förstådd i tal och skrift, anses lätt av sammanlagt 64 resp 76% av de svarande. Också det mål som gäller medvetenheten om betydelsen av engelskan anses lätt att tillgodose (71%).

Bedömningen av målen *vill och vågar använda engelska* och *får kännedom om vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder* ligger klart lägre. Bara 47 resp 48% anser att de är lätta eller mycket lätta att tillgodose, dvs mer än häften anser att de är mer eller mindre svåra att tillgodose. Det sistnämnda målet motsvarar f.ö. det kunskapsområde som lärarna känner som angelägnast ur fortbildningssynpunkt (*fakta om engelskspråkiga länder*, jfr redovisningen av fråga 10 ovan), så bedömningen är logisk.

5.5 Bedömning av färdigheter

De data som samlas in gäller förekomsten av prov och läxförhör (frågorna 13-15 och 17), åsikter om betydelsen av olika faktorer vid bedömningen av elevernas muntliga prestationer (fråga 16) och synpunkter på standardprovet i engelska i årskurs 8 (fråga 20).

Prov

De flesta engelsklärare (80%) ger 4-6 skriftliga prov i årskurs 9. Några enstaka ger inget alls och några ger så många som 10 eller fler. Skriftliga läxförhör förekommer i mycket varierande utsträckning.

På frågan om hur många muntliga prov (med definitionen "prov där eleverna själva får agera muntligt") som ges under högstadiet är det vanligaste svaret inget alls (40%). Drygt en tredjedel anger att de ger 1-5. Här är det dock inte så att alla som svarat har tänkt på regelrätta annonserade muntliga prov efter någon förutbestämd modell med avsikt att resultera i konkreta underlag för betygsättningen. Snarare har man ofta tänkt på allmänna muntliga förhör i den vanliga klassrumssituationen och med många — kanske alla — i gruppen deltagande på en gång. En lärare frågar t.ex.: "Vad är muntliga prov? Utfrågning sker ju jämt. Längre muntliga redovisningar?" En annan säger: "Läxredovisningarna [kan göras] till prov i muntlig färdighet utan att *kallas* prov."

Vikten av olika faktorer i den muntliga färdigheten

Lärarna tar ställning till i vilken mån var och en av åtta givna faktorer är viktiga vid bedömningen av elevernas muntliga prestationer. Faktorerna är *•Korrekthet, •Flyt i språket (fluency), •Uttal, •Hur väl innehållet går fram, •Vilja – våga, •Förmåga att göra oförberedda inlägg, •Förmåga att hitta omskrivningar* och *•Förmåga att använda gester, minspel* o dyl. Svarsalternativen är "Mycket viktig", "Ganska viktig", "Ganska oviktig" och "Oviktig".

Resultaten speglar en funktionell språksyn. De faktorer som betraktas som viktigast är i tur och ordning *•Hur väl innehållet går fram* (85% väljer "Mycket viktigt"), *•Vilja – våga* (77%), *•Flyt* (64%) och *•Förmåga att hitta omskrivningar* (58%). De typiskt formella faktorerna får betydligt färre val: *•Uttal* bedöms som "Mycket viktigt" av 22% och *•Korrekthet* av så få som 3%, vilket är anmärkningsvärt.

Man kan dra slutsatsen att lärarna bedömer de muntliga prestationerna utifrån ett praktiskt synsätt. Det är inte formen (uttalet, grammatiken osv) som är avgörande vid bedömningen, utan resultatet, dvs om kommunikationen fungerar. Inställningen är helt i läroplanens anda.

Standardprovet i årskurs 8

Lärarna ombeds vidare att uttala sig om standardprovet i årskurs 8. I fråga om *innehållet* anser de allra flesta att provet mäter sådant som är viktigt att kunna, att det "tar upp sådant som vi arbetat med på

lektionerna" samtidigt som det inte är likt "de andra proven vi har i engelska".

Beträffande provets *funktion* anser de allra flesta att det är till god hjälp vid betygsättningen. Samtidigt anser varannan lärare att påståendet "Standardprovet är mycket viktigt för betygen" *inte* stämmer så bra, vilket verkar förbryllande. Förklaringen är antagligen den att man tolkat innebörden i påståendet på olika sätt. Standardprovet *är* naturligtvis mycket viktigt för betygen allmänt sett. Det bestämmer helt enkelt den genomsnittliga nivån i klassen genom att det slår fast gränserna för betyget 3. Däremot är det inte alls lika viktigt om man ser till varje enskild elevs betyg, och det nog så hälften av lärarna har tänkt. En enskild svag prestation kan vara påverkad av någon tillfällig omständighet och kan alltid vägas upp av andra bevis på den verkliga nivån.

Orsaker till elevers ev. brister i grundläggande färdigheter

Klart främst av ett antal föreslagna orsaker till elevers eventuella avsaknad av grundläggande färdigheter placeras *•Bristande studiemotivation*. Därnäst i tur som mycket viktig faktor sätts *•Koncentrationssvårigheter* följd av *•Bristande individuella förutsättningar* och *•Bristande intresse för ämnet*.

Lägst bland de föreslagna orsaksfaktorerna hamnar *•Brister i din [lärarens] egen kompetens* och *•Brister i undervisningsmaterialet på högstadiet*. Det är dock betydligt fler, ungefär dubbelt så många, som ser den förra faktorn som viktig i sammanhanget, vilket är värt att observera. Här finns kanske en ansats till självkritik och ett uttryck för osäkerhet i yrkesrollen. Undervisningsmaterialet har man inte mycket att klaga på, samtidigt som man tror att brister i den egna kompetensen kan vara en viktig orsak till att vissa elever inte uppnår grundläggande färdigheter. Detta är ett faktum som bör begrundas ganska noggrant.

Betygsättning

Mer än hälften (58%) svarar ja på påståendet "Betygsättningen är arbetssam att göra". Bara 18% markerar alternativet "Det är lätt att sätta betyg".[1]

---

[1] *Exempel på bifogade kommentarer: "Om man har ett gott betygsunderlag är det lätt att sätta betyg. Men det tar tid eftersom betygen skall vara rättvisa." "Betyg behövs absolut som stimulans och upplysning. Men SVÅRT! Kompletterar muntligt själv." "Klara 2:or och 3:or är lätta att sätta men de starka resp svaga betygen lägger jag ner mycket arbete på." "Standardproven är räddningen!"*

Två tredjedelar säger sig vara nöjda med sin betygsättning. Mellan en tredjedel och en fjärdedel väljer svarsalternativet "Ja, ofta" för påståendet "Det finns elever som jag är osäker på vilket betyg jag ska ge".

Man kan alltså konstatera att betygsättningen för många känns som en relativt besvärlig del av lärargärningen.

Drygt hälften diskuterar sin betygsättning med kolleger, medan något färre diskuterar betygen med eleverna. I det senare fallet är det alltså nästan hälften av lärarna som väljer endera av de två svarsalternativen "Tveksamt/ någon gång" eller "Nej, sällan/ aldrig". Av kommentarer som bifogades svaren framgår det dock att många i den senare kategorin ger eleverna information om hur de sätter betygen, så situationen är inte riktigt så mörk som det kan förefalla av fördelningen av svaren över de givna alternativen.[1]

Det är viktigt att betygsättningen diskuteras och motiveras. Detta framgår av bland annat det förhållandet att elevernas bedömning av de rätta betygsnivåerna inte stämmer överens med lärarnas egen bedömning. Eleverna förväntar sig i allmänhet högre betyg än de får. (Se vidare avsnitt 7.1.3)

5.6 Allmän och särskild kurs

Vid de allra flesta (över 90%) av de skolor som deltar i undersökningen är eleverna grupperade i allmän och särskild kurs. I några få fall rapporteras att man inte alls grupperar utan läser i helklass. Också annan typ av gruppering förekommer.

I enkäten tillfrågas lärarna om sina erfarenheter av och attityder till kursuppdelningen (frågorna 22 och 23).

Erfarenhet av olika grupperingsformer

Det stora flertalet av lärarna (ca 85%) har undervisat i fem terminer eller mera i både allmän och särskild kurs. Ungefär hälften uppger att de har erfarenhet av undervisning i helklass (från 1-5 terminer). Beträffande det senare måste det dock vara så att erfarenheten inte gäller ämnet engelska

[1] *Exempel på kommentarer: "Däremot meddelar jag och motiverar betygen." "Jag informerar om och motiverar betygsättningen med eleverna (vid behov), men jag kan inte påstå att jag diskuterar den." "Motiverar min betygssättning för eleverna då skalan 1-5 ger för lite information." "Snarare diskuterar varför de står, hur de kan förbättra sina kunskaper." "Kanske inte betygen direkt ; snarare kunskap/ typ av kunskap, olika färdigheter i språket" "Jag skulle vilja diskutera oftare men det finns ingen tid till det."*

(där undervisning i sammanhållna grupper förekommer i mycket liten utsträckning) utan snarare andra ämnen. I enkätfrågan preciseras inte vilket som avses. Formuleringen är "Hur många terminer har Du, totalt, undervisat i nedanstående grupperingsformer?"

Åsikter om uppdelningen i ak/sk

Majoriteten av lärarna (c 90%) är positiva till uppdelningen. De anser både att den är bra för eleverna (såväl svaga som duktiga) och att den gör det lättare att undervisa. Hälften är till och med säkra på att uppdelningen "är nödvändig då det gäller undervisningen i engelska".

Två lärare av tre föredrar att undervisa i särskild kurs. Ännu fler (81%) tycker att "det är roligare att undervisa om eleverna är grupperade".

Man tycker inte att "undervisningstakten är alldeles för långsam i allmän kurs" och inte heller att "det är alltför stökigt att undervisa i allmän kurs" (båda är givna påståenden att ta ställning till). Meningarna är delade i frågan huruvida uppdelningen gör att "det blir ett alltför negativt urval elever i allmän kurs". Det är dock en lite större andel som anser att så är fallet (55%). Mer än hälften anser också att "det blir stor risk för så kallade taktikval".

Sammanfattningvis framgår det att lärarna tar ställning för den nuvarande alternativkursgrupperingen. Slutsatsen bekräftar tidigare undersökningsresultat (se t.ex. Eriksson och Lindblad, 1987, som också diskuterar de nackdelar som finns med nivågrupperad undervisning bl.a. av ideologiska skäl och med hänsyn till färdighetsutvecklingen hos de svagpresterande eleverna).

I sammanhanget kan nämnas att Regeringens proposition om en ny läroplan för grundskolan (1992/93:220) bl.a. går ut på att uppdelningen i alternativkurser i engelska och matematik upphör. Det blir i så fall ökat timplaneutrymme för elevens fria val och lokal profilering. Vi tycks alltså gå mot ett system med individuella val inom ramen för de obligatoriska ämnena, vilket öppnar för olika typer av kurser, t.ex. i form av fördjupning. Förmodligen kommer vi att få en utveckling mot mera av gruppering av eleverna efter färdighetsnivåer än vi har för närvarande.

5.7 Kommentarer om frågorna

På sedvanligt sätt i pedagogiska undersökningar inbjuds de som svarar på enkäten att också kommentera frågorna. Syftet med detta är förstås att ta tillvara möjligheten att få in sådana synpunkter på innehållet som kan ha betydelse för tolkningen av svaren. Dessutom kan man få in kom-

pletterande sakinformation på det här sättet. Viktig sådan är redovisad ovan.

Ett 40-tal lärare (av de sammanlagt 464 som besvarat enkäten) kommenterar frågorna som sådana. Nästan alla dessa har invändningar att komma med. De vanligaste är att man tycker att frågor är svåra att besvara (eller är felaktigt ställda), att de är för många, att de inte alltid speglar "verkligheten" och att svarsalternativen inte är riktigt bra utformade.[1] Det bör dock noteras att det är färre än 10% av samtliga svarande som bidragit med några kommentarer om frågorna.

[1]*Exempel på formuleringar: "Vissa frågor är det praktiskt taget omöjligt att svara entydigt på", "Jag tycker de är alltför petiga och alldeles för långa och för många", "Många frågor i denna enkät stämmer inte riktigt med den verklighet som finns hos oss", "Jag tycker era alternativ vid graderingen är lite konstiga; de är så allmänna att svaren känns fel".*

6 LÄRARENKÄT 2 — RESULTAT

I Lärarenkät 2 (Bilaga 2) ställs frågor som rör varje enskild undervisningsgrupp som ingår i urvalet för den nationella utvärderingen. En enkät besvaras alltså för varje deltagande grupp. Sammanlagt har 551 enkäter kommit in från de totalt 597 grupperna. Svarsfrekvensen är alltså lite drygt 92%.

För 92% av de rapporterade grupperna besvaras enkäten av den ordinarie läraren, för övriga av en vikarie.

Utfallet analyseras dels totalt över samtliga undervisningsgrupper, dels över allmän och särskild kurs var för sig. Redovisningen av de öppna svaren har dock inte kunnat göras gruppvis.

Enkäten ger information om bl.a. *grupperna* (frågorna 1, 4, 20 och 21), *undervisning och elevaktiviteter* (frågorna 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 och 12), *läromedlen* (frågorna 6 och 13), *hemuppgifter* (frågorna 18 och 19) och *prov* (frågorna 14, 15, 16 och 17).

6.1 Undervisningsgrupperna

Var tredje grupp (34%) läser engelska enligt allmän kurs och de allra flesta av de övriga (60%) enligt särskild kurs. Drygt 5% av grupperna läser enligt någon annan modell.

Ak-grupperna är genomsnittligen mindre än sk-grupperna, så siffrorna är inte representativa för hur många *elever* som läser de resp kurserna. Antalen som läser ak och sk är drygt 25% resp drygt 70% (se avsnitt 7.1.1 *Kursen*).

Ett par procent av eleverna har inte läst full kurs i engelska på mellanstadiet enligt lärarnas uppgifter (fråga 4). De vanligaste orsakerna anges vara annat modersmål (gäller således invandrarelever, som ibland läser svenska i stället) och inlärningssvårigheter.

Lärarna ombeds skatta varje grupps kommunikativa förmåga genom att svara på frågan:

"Hur många av eleverna *i denna grupp* tror Du skulle klara vardagliga situationer i England utan att använda svenska (eller annat modersmål)?"

Man tror att 15 av totalt 18 elever skulle klara detta (medelvärden för samtliga grupper, dvs såväl ak, sk som "ik", dvs icke kursuppdelade) . Det är naturligtvis mycket svårt att svara på en så allmän fråga som denna, men resultatet ger i alla fall en liten fingervisning om hur lärarna bedömer åk 9-elevers praktiska språkbehärskning i engelska.[1] Bara var sjätte elev förutser man skulle kunna ha problem med "vardagssituationer" i England. Stämmer detta med verkliga förhållanden (och vi har ingen anledning att tro något annat) kan man inte säga annat än att skolan har lyckats i *ett* mycket viktigt avseende. De allra flesta eleverna bedöms ha nått det stadiet i sin engelska språkutveckling att de kan fungera i alldagliga kommunikativa situationer bland infödda.

6.2 Undervisning och elevaktiviteter

Undervisningstid per arbetssätt

Lärarna har bland annat att ange (fråga 8) hur stor del av undervisningstiden som upptas av följande fyra arbetssätt:

- *Enskilt arbete*
- *Pararbete*
- *Grupparbete*
- *Arbete i helklass*

•*Enskilt arbete* och •*Pararbete* är betydligt vanligare än •*Grupparbete*, men inget av dessa tre arbetssätt upptar större delen av undervisningstiden. Vanligast är •*Helklassarbete*.

En undersökning av skillnader mellan alternativkursgrupperna visar att •*Enskilt arbete* är vanligare i allmän kurs och att •*Arbete i helklass* är vanligare i särskild kurs. Eftersom det samtidigt är så att ak-grupperna är mindre, är förhållandet i fråga om arbetssätten synbarligen lite bakvänt. Helklassundervisning borde passa bättre i de mindre ak-grupperna och det enskilda arbetet borde, av nöden, vara relativt sett vanligare i de större sk-grupperna. Men så är det alltså inte och det har förstås sina förklaringar (skilda studieförutsättningar och mycket annat). Gruppstorleken är ju inte det enda som styr arbetssättet. Ändå kan man väl säga att det i alla

[1] *Svaren på frågan kommer mest att användas som underlag för vissa andra analyser (senare) och inte i första hand för en allmän bedömning av vad elever i årskurs 9 kan.*

fall inte borde vara *vanligare* med enskilt arbete i allmän kurs när det gäller ett praktiskt kommunikativt ämne som engelska.

Elevaktiviteter

Arbetet i klassrummet karakteriseras med utgångspunkt i ett 20-tal kortfattat beskrivna ***elevaktiviteter*** (se fråga 7 i *Bilaga 2, Lärarenkät 2*). Lärarna markerar hur ofta eleverna ägnar sig åt var och en av dessa på lektionerna. För att förenkla tolkningen av svaren gör vi en grov indelning i frekventa och mindre frekventa aktiviteter. Som frekventa betecknar vi sådana som mer än hälften av grupperna ägnar sig åt varje lektion eller varje vecka.

Tabell 5

Frekventa elevaktiviteter i engelskundervisningen: Antal grupper (i %) som anger förekomst "varje lektion" eller "varje vecka"

• *Talar engelska med läraren*	*92*
• *Läser högt*	*87*
• *Övar uttal på engelska*	*84*
• *Talar engelska med kamrater*	*71*
• *Arbetar enskilt i arbetsboken*	*66*
• *Översätter från engelska till svenska*	*66*
• *Tränar grammatik*	*66*
• *Lyssnar på inspelat material*	*62*
• *Tränar att använda ord och uttryck i egna meningar*	*59*
• *Läser tyst*	*59*
• *Översätter från svenska till engelska*	*51*

Med viss reservation för att det är mycket svårt att bestämma *vilka* aktiviteter man ska be lärarna ta ställning till (ett urval av det här slaget speglar alltid en viss "språkundervisningssyn"), har vi här ändå en bra utgångspunkt för en beskrivning av arbetet i det genomsnittliga engelskklassrummet i årskurs 9.

Man kan till att börja med konstatera att det är *muntliga* aktiviteter som toppar listan. Alla de fyra första punkterna avser talträning i olika former. Två innebär samtal på engelska (lärare–elev resp elev–elev) och två innebär läs- och uttalsträning. Det är alltså frågan om både funktionell och mera formell muntlig övning. Enligt lärarnas svar har undervisningen en inriktning som stämmer tämligen bra överens med riktlinjerna i läroplanen även om det i en idealsituation nog skulle vara så att momenten •*Talar engelska med läraren* och •*Talar engelska med kamrater* bytte plats, bl.a. därför att det senare har förutsättningar att vara mer aktiverande för eleverna. Dessutom får man hoppas att aktiviteten •*Läser högt*

inte enbart gäller läsning en och en inför hela klassen, vilket ju inte är någon särskilt effektiv eller inspirerande övningsmetod. Den är för övrigt också mycket stressande för en hel del elever.[1]

De övriga aktiviteterna, alla relativt vanliga, är traditionellt välkända och välbeprövade i språkundervisningen. Den gemensamma nämnaren för dem är att de oftast är läromedelsanknutna och i normalfallet inriktade mot individuell träning. De bäddar därmed inte för utpräglat kommunikativ inlärning. Några (•*Översättning*, •*Grammatikträning*) kan dock innebära samarbete mellan två eller flera.

Bakom beteckningen •*Tränar att använda ord och uttryck i egna meningar* döljer sig antagligen aktiviteter av lite olika slag, både sådana som innebär relativt mekanisk konstruktion av meningar enligt någon given modell (*"Write sentences of your own according to this pattern: ... Use the following words and phrases in your answers: ... "*) och sådana som innebär friare kreativ produktion inom ett preparerat ämnesområde (*"What do you think happened next? Complete the story by writing a suitable end. Here are a few words and phrases that you may want to use: ... "*).

De aktiviteter som lärarna betecknar som mindre vanliga listas i Tabell 6. Det bör kanske återigen påpekas att det urval som lärarna haft att ta ställning till (Tabell 5 och Tabell 6) inte nödvändigtvis ska ses som en komplett eller helt representativ förteckning över vad som händer i "det genomsnittliga" klassrummet.

Tabell 6

Mindre frekventa elevaktiviteter i engelskundervisningen: Antal grupper (i %) som anger förekomst "varje lektion" eller "varje vecka"

• *Skriver svar på frågor på engelska*	*50*
• *Berättar något sammanhängande på engelska inför kamrater*	*29*
• *Använder lexikon*	*26*
• *Arbetar med något de själva valt*	*8*
• *Läser om hur det är i engelsktalande länder*	*8*
• *Skriver egna berättelser på engelska*	*7*
• *Sjunger på engelska*	*1*
• *Gör egna inspelningar på bandspelare eller video*	*0*

Bland dessa mera sällan förekommande elevaktiviteter är det flera som skulle förtjäna större uppmärksamhet. *Skriver egna berättelser på engelska*, exempelvis, som är en kreativ och aktiverande övningstyp,

[1]*En elev säger till exempel: "Skulle frågat om man är nervös när man läser högläsning."*

borde rimligtvis ha en mer framträdande plats. Å andra sidan betonas inte skrivförmågan i läroplanen. Där sägs ju bara att eleverna ska "utveckla sådana färdigheter att de ... kan använda språket i skrift *i enkla former*".[1]

Att lexikonanvändning inte är vanligare betyder att eleverna går miste om en viktig möjlighet när det gäller att utveckla självständiga inlärningsmetoder.

Det tycks också som om övning i att prata i den större gruppen är något som det borde ges mera av. I de flesta grupper förekommer inte ett sådant moment som *Berättar något sammanhängande på engelska inför kamrater* särskilt ofta.

Av lärarnas svar framgår det vidare att eleverna inte ofta "arbetar med något de själva valt". Så många som över hälften av lärarna väljer svarsalternativet *sällan/aldrig*. Eftersom den här frågan är mycket viktig, återkommer vi till den i ett separat avsnitt nedan (*Elevernas självvalda arbetsuppgifter*). Där ger vi också en beskrivning av sådant elevstyrt arbete som trots allt förekommer.

Eftersom det är sannolikt att elevaktiviteterna inte ser riktigt likadana ut i allmän och särskild kurs, gör vi också separata analyser av svaren avseende de två grupperna var för sig. Skillnaderna kan summeras på följande sätt.

Allmän kurs	Mer *läsning* (både tyst och högt), mer *uttalsträning*, mer *översättning* och — framför allt — mer *skriva svar på frågor* och *arbeta enskilt i arbetsboken*.

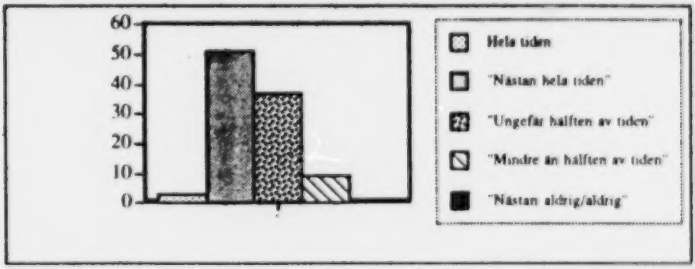
Särskild kurs	Mer *tala engelska*, mer *läsa om hur det är i engelsktalande länder*, mer *använda lexikon*, mer *lyssna på inspelat material* och — framför allt — mer *grammatik* (stor skillnad).

Det är en väntad bild vi får av förhållandet mellan de två kurserna. Skillnaderna är i och för sig inte så stora, men helhetsintrycket är klart. I allmän kurs karakteriseras arbetet i ganska hög grad av formella övningar

[1] *Läroplan för grundskolan, Allmän del (1980), s 77. I förslaget till nya kursplaner (SOU 1993:2) har man ett mera ambitiöst mål i fråga om skrivförmågan. Det sägs där att "Strävan i ämnet skall vara att eleven ... kan formulera sig tydligt i skrift och vänjer sig vid att uttrycka upplevelser och tankar i skrift så att skrivandet blir en hjälp att befästa och utveckla språket" (s 34-35).*

knutna till undervisningsmaterialet. I särskild kurs är de friare och mera krävande aktiviteterna vanligare.[1]

En intressant fråga är om det engelska språket inte bara är ett mål utan också ett medel i undervisningen, dvs i vilken mån kommunikationen och "informationsförmedlingen" sker på målspråket. Därför ställs en fråga om i hur stor utsträckning läraren talar engelska. Så sker "hela tiden" eller "nästan hela tiden" enligt mer än hälften av de svarande. Ytterligare drygt en tredjedel svarar att det sker "ungefär hälften av tiden". Bara ungefär var tionde talar engelska mindre än hälften av tiden.



Figur 1
Del av tiden (%) som lärarna undervisar på engelska

För jämförelsens skull ställs samma fråga i elevenkäten och resultatet blir nästan helt detsamma där (se vidare avsnitt 7.1.2). Undervisningen tycks alltså till övervägande delen bedrivas på engelska.

Elevernas självvalda arbetsuppgifter

Beträffande den ej lärarstyrda inlärningen (fråga 9) får vi, tack vare att hela 249 gruppers lärare lämnar exempel, en ganska rik provkarta på vad elever brukar arbeta med när de själva får välja. Det finns förstås inte utrymme här för att redovisa allt, men vi refererar kort några vanliga typer av beskrivningar och ordnar dem i tematiska områden:

- *Dramatisering* Man talar t ex om "dialogskrivning och framförande", "jobba med pjäser, film, teater", "acting for fun", "dramatisering av läst text", "öva teaterpjäser", "skriva små sketcher som övas in", "egenhändigt tillverkade pjäser"

[1] *En lärare karakteriserar situationen så här: "De duktigare eleverna skriver gärna fritt – de svagare vill helst arbeta i arbetsboken (tyvärr)."*

- *Utvidgad läsning* "Fri läsning av engelsk litteratur", "läsa någon engelsk bok och recensera", "bredvidläsning", "läsa artiklar, översätta sånger, läsa tunna böcker", "gärna läsa egna böcker ... eller läsa engelska tidskrifter, rocktidningar", "i åk 9 vt får eleverna välja var sin skönlitterär bok som de läser under två veckor och gör skriftlig innehållsredogörelse och recension på", "resebroschyrer på engelska", "romanläsning i grupp"

- *Fri skrivning av olika slag* "Uppsats", "skriva dialoger till texter", "skriva dikter, brev etc", "skriver om hobbies, djur, pop-stjärna etc", "diary ca 10 minuter/vecka", "skriva egna berättelser", "skriva recension, referat o. dyl. eller artikel eller slut på en 'story'", "1 gång/vecka ett SA-pass (självständigt arbete) då eleverna väljer egna uppgifter ned stor frihet; ofta uppsatser, recensioner av böcker/filmer/ev. bandinspelningar"

- *Realia* "Grupparbete om engelskspråkigt land", "presentera ett engelskspråkigt turistmål (London, Florida etc)", "att berätta om engelska företeelser", "läsa om, skriva om och redovisa realia om engelsktalande länder", "historiska personer, intressanta platser och turistmål", "fritt arbete, just nu undersökande verksamhet om engelsktalande länder"

- *Media och datorer* "Val av nyheter för nyhetsrapportering på engelska", "läsa tidningar och återberätta för klassen vad de läst", "gör radioprogram i inspelningsstudion", "making a video", "se otextade filmer", "lyssna på skolradioband och arbeta vidare med materialet ...", "dataengelska", "datasalen", "se film, engelska datorprogram", "Klassen producerar egna texter och kommunicerar med klasser i hela världen via datorer. De texter de läser är huvudsakligen texter som vi fått från dessa klasser"

- *Muntligt arbete* "Muntliga korta föredrag om ämnen de själva väljer", "2-4 elever jobbar i grupp med eget valt ämne. Detta redovisas var 3:e–4:e vecka muntligt inför gruppen (spelas ibland in – oftast på bandspelare)", "dramatisera texter, bredvidläsningslitteratur; välja ett eget ämne för muntligt 'föredrag'; i 9:an möjlighet till *helt* personligt arbete under flera veckor"

- *Mera av det vanliga lektionsarbetet* "Öva grammatik", "de arbetar med olika texter, den grammatik de tycker sig behöva träna, muntliga framträdanden etc", "översätta till/från engelska", "jobba vidare i läroboken", "textläsning, muntliga övningar, extra arbetsuppgifter", "olika uppgifter i övningsboken, uppsats, referat", "... vi kör i denna grupp varannan månad med lärobok och varannan med material som eleverna valt själva och sedan presenterar muntligt och skriftligt", "bokläsning,

extraövningar", "översätta sångtexter, fri skrivning, grammatikövningar"

Sammantaget ger kanske detta ett intryck av en mycket livaktig och mångsidig elevstyrd aktivitet, men det är trots allt så (som vi såg ovan) att det självvalda arbetet på det hela taget är ganska begränsat till omfånget. För drygt hälften av grupperna anges det att sådant sällan eller aldrig förekommer. Dessutom faller nog en hel del av det som angivits som självvald aktivitet snarare under rubriken "mera av det vanliga lärarledda arbetet". Situationen är alltså inte riktigt bra och en del kommentarer andas till och med uppgivenhet när det gäller elevernas förmåga eller vilja att arbeta självständigt.[1]

Det påpekas också att det självstyrda arbetet fungerar bättre i särskild än i allmän kurs.

Att situationen är som den är kan nog förklaras med att självvalda arbetsuppgifter ställer ganska stora krav på läraren (som de flesta då behöver ha som "handledare") och att de inte alltid är lätta att realisera i stora grupper och med ett lågt timtal och begränsade resurser till förfogande. Det är dock viktigt att läroplanens mål tillgodoses också i det här avseendet. Eleverna ska kunna påverka sin inlärning åt håll som de själva önskar (dvs inom ramen för i läroplanen föreskrivna huvudmoment). De ska ges möjligheter att tillsammans med lärarna välja innehåll och arbetsmetoder. För lärarnas del behövs för detta starkt stöd i utbildningen (dvs för nya lärare) och kraftfulla fortbildningsinsatser, t.ex. av den typ som prövats i projektet "Differentierade arbetssätt i engelskundervisningen" vid Högskolan i Karlstad (Eriksson och Miliander, 1991).[2]

Att elevinflytandet i fråga om skolans inre arbete är begränsat har man kunnat konstatera i ett flertal tidigare undersökningar liksom i andra delar av den nationella utvärderingen. I Skolverkets rapport *Skolor och elevers utveckling* sammanfattar Ekholm och Kåräng (1993) situationen sålunda: "De centrala frågorna som rör undervisningen avgörs oftast utan att eleverna tas in i planeringen eller beslutsfattandet. Det material som här presenterats avviker inte påtagligt från tidigare undersökningar" (s 92).

---

[1] *Exempel: "De är så omotiverade. Jag måste styra undervisningen." "Eleverna är initiativfattiga. Det är svårt att ge dem egna uppgifter. De måste ha anvisningar om vad och hur de skall göra. Detta leder till att jag blir tvungen att styra dem helt. Det går inte annars – har försökt och misslyckats." "[Självständigt arbete] för sällan men beror på deras egen motvilja".*

[2] *Se också Rigmor Erikssons doktorsavhandling (1993) som utförligt beskriver såväl teoretiska utgångspunkter för som praktiska erfarenheter av sådan fortbildning.*

I Tholin (1993) redovisas en undersökning på temat självstyrd inlärning (*Self-Directed Learning*) i särskilt utvalda klasser. Som mätinstrument användes NU-projektets enkäter (Bil. 1-3). I förhållande till utfallet i den i den här rapporten redovisade nationella utvärderingen rapporteras mycket positiva resultat för elever som fått utveckla sin förmåga att ta eget ansvar för inlärningen (SDL-elever): "Eleverna i SDL-gruppen är över lag mer nöjda med den undervisning de fått. Det i sin tur beror troligen på att de känner att de haft ett verkligt inflytande på lektionernas praktiska utformning" (s 72).

Tholin noterar vidare att SDL-eleverna "talar mer engelska och får ett större språkligt inflöde, från kamrater och lärare, på lektionerna" men påpekar samtidigt att de medverkande lärarna troligtvis inte är representativa för Sveriges språklärare, eftersom de var utvalda bland sådana "som gjort genomgripande förändringar mot en mer kommunikativ och elevstyrd undervisning" (s 38). Detta får man förstås ta i beaktande när man värderar resultaten. Samtidigt har man återigen anledning att erinra om behovet av lärarstöd när det gäller att nå målet elevinflytande i undervisningen.

6.3 Läromedlen

Att läroboken spelar en viktig roll för undervisningens resultat är allmänt omvittnat. Missnöje med undervisnings- och studiematerial och andra nödvändiga hjälpmedel avsätter alltid spår i verksamheten. Därför undersöks varje lärares inställning till "det läromedel i engelska som just nu används i den här gruppen" (fråga 13). Vi kan härigenom få en uppfattning om i vilken mån de olika läromedel som är aktuella i skolan vid tiden för vår undersökning (dvs vårterminen 1992) bidrar till att målen för undervisningen uppnås.

Med läromedlet avses här det samproducerade "paket" omfattande texter, övningar, ev. testmaterial, ljud- och bildmaterial, lärarhandledning m.m. som man har som gemensamt arbetsmaterial i gruppen. I de flesta grupper använder man också, vid sidan av "läromedlet", kompletterande arbetsmaterial. Dessa andra arbetsmaterial ersätter ibland helt ett traditionellt läromedel.

I enkäten presenteras ett antal påståenden om läromedlet, sammanlagt 16 stycken, varav 10 är negativt och 6 positivt formulerade (markerade + och – i tabellen). Lärarna tar ställning till vart och ett av dessa påståenden genom att markera om de anser att det stämmer eller inte.

Huvudresultaten sammanfattas i Tabell 7. I kolumnen till vänster redovisas de påståenden som *mer än hälften* av samtliga lärare instämmer i. I

kolumnen till höger ges på motsvarande sätt de påståenden som mer än hälften av lärarna *inte* instämmer i.

Tabell 7
Lärarnas åsikter om de läromedel man använder:
Svarsalternativ som valts av mer än hälften av lärarna

Stämmer mycket bra/ganska bra	*Val i %*	**Stämmer inte** så bra/inte alls	*Val i %*
(+) "Det stämmer mycket väl överens med målen i Lgr 80"	*90*	(–) "Det innehåller för många grammatiska övningar"	*91*
(+) "Texterna är mycket intressanta"	*75*	(–) "Texterna är för lätta"	*90*
(+) "Övningsmaterialet är varierat"	*63*	(–) "Språket speglar inte modernt språkbruk"	*88*
(+) "Eleverna tycker mycket om det"	*62*	(–) "Texterna saknar verklighetsanknytning"	*86*
(–) "Det ger ett otillräckligt underlag för att individualisera undervisningen"	*58*	(–) "De tematiska avsnitten är för långa (eleverna tröttnar)"	*86*
(+) "Det ger ett bra underlag för kommunikativa övningar av olika slag"	*57*	(–) "De grammatiska förklaringarna är alltför abstrakta"	*75*
		(–) "Det ger ett alltför litet underlag för ordförrådsövningar"	*70*
		(–) "Övningsmaterialet är alltför ensidigt"	*64*
		(+) "Det ger många uppslag till självständigt arbete"	*63*
		(–) "Texterna anknyter i för liten utsträckning till elevernas intressen"	*59*

Av den här sammanställningen ser vi klart att lärarna är övervägande gynnsamt inställda till de läromedel de använder. Av de 6 *positivt* formulerade påståendena återfinner vi 5 i vänsterkolumnen, där vi har instämmandena från majoriteten av lärarna. Bara *ett* negativt påstående instämmer mer än hälften av lärarna i och det är att läromedlet ger ett otillräckligt underlag för att individualisera undervisningen. Det går tydligen inte så bra att anpassa studierna efter enskilda behov med de läromedel som man för närvarande använder.

Trots vad som just sagts anser en stor majoritet att läromedlen är i god överensstämmelse med vad som sägs om målen i läroplanen. Man tycker också att texterna och övningsmaterialet är bra, liksom att man bedömer att eleverna tycker om dem. (Eleverna själva bekräftar detta. I elevenkäten instämmer tre av fyra i påståendet att "läroboken är mycket bra".)

Av de 10 *negativa* formuleringarna faller alla utom en i högerkolumnen, där vi har samlat de påståenden som en majoritet av lärarna invänder mot. Det enda positiva påståendet som man inte håller med om är det som säger att läromedlet "ger många uppslag till självständigt arbete". Här bekräftas den brist vi kunde notera ovan. Läromedlen ger inte en tillräcklig grund för ett individualiserat och självständigt arbetssätt (dvs förutom att ge de på förhand organiserade och färdiga förslagen till arbetssätt). Detta är något för läromedelsproducenterna att ta sig en funderare över.

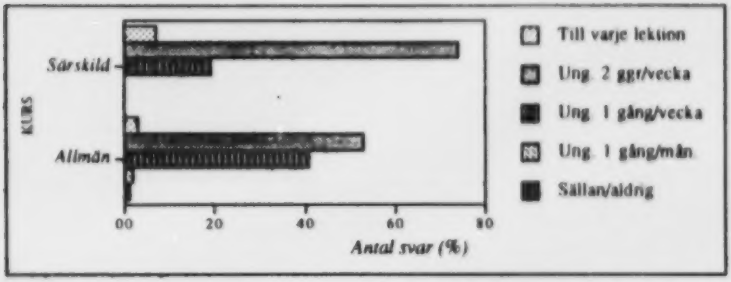
I övrigt tillbakavisas de tänkbara alternativen att läromedlen skulle innehålla för många grammatiska övningar, att språket skulle vara omodernt, att texterna skulle sakna verklighetsanknytning, att de tematiska avsnitten skulle vara för långa och att de grammatiska förklaringarna skulle vara för abstrakta. Det är också en klar majoritet som inte tycker att underlaget för ordförrådsövningar är för litet, att övningsmaterialet är för ensidigt och att texterna i för liten utsträckning anknyter till elevernas intressen.

Sammanfattningsvis är det en otvetydigt positiv utvärdering vi får från lärarna. Läromedlen är enligt flertalet svarande relevanta i förhållande till läroplanen, de ger bra underlag för undervisningen och de är omtyckta. Slutsatsen blir att vi knappast kan förklara eventuellt dålig måluppfyllelse med att läromedlen är undermåliga. Vi har visserligen identifierat en svaghet i dem (att de ger ett otillräckligt underlag för att individualisera undervisningen), men detta är å andra sidan en svaghet som kanske inte är möjlig att lösa helt tillfredsställande inom ramen för det enskilda läromedlet. Särskilda kompletteringsmaterial i kombination med ytterligare förstärkning av lärarutbildningen och lärarfortbildningen på den här punkten är kanske det bästa svaret.

6.4 Hemuppgifter

Läxor (hemuppgifter) ges regelbundet enligt både lärare och elever. Så gott som alla elever anger att de har minst en i veckan (se avsnitt 7.1.3). Enligt både lärar- och elevenkäterna kommer de tätare i särskild kurs, vilket inte är oväntat. Fyra av fem sk-grupper (mot ungefär varannan ak-grupp) har mer än en läxa i veckan.

Fördelningen av lärarnas uppgifter om läxläsningen framgår av Figur 2.



Figur 2
Hemuppgifter i engelska (frekvenser)

Läxorna består mestadels i att lära in "glosor" (nya ord) och i textläsning. Dessa två är de utan jämförelse vanligaste. Grammatik- och översättningsuppgifter ges också men i mindre utsträckning. Uppgiftstyperna fri läsning och fri skrivning förekommer i någon mån (mest i särskild kurs). Liksom eleverna själva rapporterar lärarna mer läxläsning för sk-grupperna.

Bland enkätens alternativ över läxslag finns också en ospecificerad kategori, "annat". Ett 50-tal lärare beskriver här typer av hemuppgifter som inte kan sorteras in under de sju givna (•*Grammatik*, •*Glosor*, •*Textläsning*, •*Övningar i arbetsboken*, •*Fri skrivning*, •*Fri läsning*, •*Översättning*). Bland dessa tillkommande typer är det två som tycks vara relativt vanliga och som bör nämnas: att förbereda ett muntligt framträdande i klassen och att vidarebearbeta en läst eller en ny text.

De muntliga uppgifterna kan gälla redovisning av innehållet i ett TV-program, "att muntligt redogöra för innehållet i någon bok av enklare slag", förberedelse av "speeches"/miniföredrag "som intresserar eleverna", planering av en intervju, samlande av argument för en diskussion ("debattinlägg"), arbete med beting som redovisas muntligt, "ta reda på uppgifter om Canada innan vi läser om detta land", inövning av roller i pjäser, sammanställning av resuméer av filmer eller teaterpjäser (även "recensioner") eller att välja ut material ("egna videoinspelningar, film") man vill presentera i klassen.

Vidarebearbetning av text exemplifieras bl.a. med att eleven får i uppgift att hemma förbereda ett sammandrag "med hjälp av stödord eller bilder, muntligt och/eller skriftligt", att "fundera vidare över en text, att skriva fortsättning på en text", "text- och diktanalyser","skrivuppgifter av friare

slag kopplat till något vi läst" eller "producera egna frågor till texten (ställs till kompisarna vid förhöret)".

Även om det som framgår av dessa exempel finns en hel del variation ifråga om de uppgifter som eleverna får att arbeta med hemma, bör det återigen sägas att det är de välbekanta text- och ordläxorna som dominerar. Det är nog ingen tvekan om att fler uppgifter av det slag som just exemplifierats skulle innebära en vitalisering av hemarbetet.

6.5 Prov

Praxis i fråga om bedömningen av elevernas inlärning med hjälp av prov kartläggs i fyra frågor. De avser hur ofta prov ges (fråga 14), vilka prov lärarna tror bäst speglar elevernas allmänna språkfärdighet (fråga 15), vilken typ av uppgifter som används i de skriftliga proven (fråga 16) och provens "ursprung" (fråga 17).

Frekvens av olika typer av prov

Glosprov är den typ av prov som ges oftast. I 75% av grupperna ges ett sådant så gott som varje vecka. Den näst vanligaste typen är översättning från svenska till engelska. I 30% av grupperna ges ett sådant så gott som varje vecka.

I andra änden av skalan, bland prov som ges mera sällan, finner vi t ex diagnostiska prov, diktamensprov, muntliga prov samt prov i läsförståelse, hörförståelse och grammatik.

Förutom de provtyper som räknas upp i enkätfrågan anger lärarna (under "annat") att luckprov, s.k. *cloze*, också ges. Typen är relativt vanlig.

Vilka prov speglar allmän språkfärdighet bäst?

Den provtyp bland de i fråga 14 uppräknade som får de klart flesta markeringarna som bästa allmänna språkfärdighetsprov är fri skriftlig produktion. Näst bäst anses prov i hörförståelse vara och därnäst muntliga prov.

Vilken typ av uppgifter används i de skriftliga proven?

Av samtliga de 551 gruppernas lärare är det bara 6 som anger att de inte ger några skriftliga prov alls. Sannolikheten för att en engelskgrupp ska få skriftliga prov i engelska är därmed 99%-ig. Man kan därmed också utgå ifrån att den skriftliga prövningen är mycket viktig för bedömningen och betygsättningen.

De vanligaste uppgiftstyperna i de skriftliga proven är "blandade typer av frågor" och "frågor med öppna korta svar". Mindre vanliga är "uppgifter som kräver relativt långa skriftliga svar", "fri skrivning" och "frågor med fasta svarsalternativ". Fri skrivning, som lärarna bedömer som den bästa provtypen för mätning av allmän språkfärdighet (fråga 15), används alltså trots det ganska sällan som uppgiftstyp i de egna proven. Förklaringen lär väl bl.a. ligga i den rättningsbörda som uppsatsprov för med sig.

Provens ursprung

I de flesta fall gör lärarna proven själva, dvs individuellt. Betydligt mindre ofta gör de dem tillsammans med kolleger. Prov som ingår i läromedel och andra färdigproducerade prov används i liten utsträckning.

6.6 Kommentarer om frågorna

Från de sammanlagt 551 gruppernas lärare kommer det in drygt ett hundratal kommentarer om frågorna, dvs i ungefär var fjärde enkät kommenteras innehållet.

Det lämnas en del kompletterande upplysningar om de enskilda grupperna, om undervisningen och om själva svaren, men vi kan lämna dessa därhän tills vidare. Dels är de relativt få, dels har de sitt största intresse vid en analys av orsaker till skillnader mellan undervisningsgruppers olika resultat. Sådant arbete planeras.

Kommentarerna om enkätfrågorna som sådana är ganska många, närmare bestämt ett 80-tal. Ett tiotal av dessa är uttalat positiva, ett tiotal är neutrala och ett 60-tal innehåller mer eller mindre kritiska synpunkter. Av de senare framgår det att man exempelvis tycker att frågorna är för många och ibland lite svåra att besvara p g a att de givna svarsalternativen inte alltid är bra.[1]

Eftersom det i lärarkommentarerna finns så pass många invändningar mot utformningen av enkäten, är det nödvändigt att tolka svaren med en viss

[1]*Exempel på svar: "Det är svårt att inordna sina svar under rätt alternativ. Ibland stämmer varken 'varje månad' eller 'sällan/aldrig'", "Enstaka frågeställningar med alltför begränsade svarsalternativ", "En del av frågorna är närmast omöjliga att besvara, eftersom det verkar som om frågeställarna är mycket långt från verkligheten i skolan. Det är inte så att man delar upp undervisningen så som ni tycks tro. Grammatiken t.ex. är en del av den textbehandling vi ägnar oss åt, inte en isolerad ö som man kan ange att man har i läxa. Si eller så ofta!", "Frågorna 6, 7 och 13 borde ha formulerats på annat sätt, vilket nog framgår av att jag varit tvungen att svara på annat sätt än det som avsetts."*

försiktighet. Detta har jag försökt göra i den ovanstående resultatredovisningen.

7 ELEVENKÄTEN — RESULTAT

Elevenkäten (Bilaga 3) innehåller frågor rörande kursval, engelskspråkiga fritidsaktiviteter, attityder till att lära sig och att använda engelska, uppfattning om undervisningen, syn på betygen m.m. Dessutom ingår olika självbedömningsuppgifter som går ut på att bestämma elevernas självtillit m.m.

Det totala antalet elever som besvarat enkäten är 9 794. Svarsbortfallet på de olika frågorna är i genomsnitt 6 procent. Det är alltså ganska litet med tanke på enkätens omfång. Antalet frågor och påståenden att ta ställning till är minst 100 för varje enskild elev (inklusive delfrågor) och vissa är något hypotetiska och kan därför uppfattas som svåra att besvara.

Svaren redovisas områdesvis under rubrikerna "Engelskan i skolan" och "Engelskan utanför skolan". Båda innefattar frågor om aktiviteter m.m. å den ena sidan och självbedömning, motivation m.m. å den andra.

Analyser görs dels över hela materialet (dvs för samtliga 9 794 elever), dels per allmän och särskild kurs (2 544 resp 6 709 elever), dels per kön. Fördelningen av pojkar och flickor i materialet är 49.5 resp 50.5%.

Andelen elever vars föräldrar (den ena eller båda) är födda i Sverige är 88 %. De flesta av de övriga elevernas föräldrar (den ena eller båda) är födda i övriga Norden (4 %), i övriga Europa (4 %) eller i Mellersta Östern (1 %).[1]

7.1 Engelskan i skolan

Enkäten inleds med några frågor om den genomgångna kursen (1-5). Därutöver ställs frågor om ämnet och undervisningen (läxor, lektionsaktiviteter, läromedlet) samt om prov och betygsättning m.m.

7.1.1 Kursen

De allra flesta eleverna (87%) började läsa engelska i årskurs 4, medan en tiondel säger att de började i åk 3. Några anger att de började redan i åk 1 eller 2 och ett par procent att de började i åk 5 eller senare.

[1] *Uppgifterna har samlats in av NU-projektgruppen vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Karlstad.*

Vid ***valet av alternativkurs i åk 7*** (läsåret 1989-90) blev fördelningen på allmän kurs, särskild kurs och "valde inte någon kurs" resp 16%, 79% och 6%. Bara var sjätte elev valde alltså ak. Andelarna elever som läser enligt de tre alternativen i den nu aktuella undersökningen i årskurs 9 (vt 1992) är följande: ak 27%, sk 71% och "icke kursuppdelat" (ik) 2%, vilket innebär en betydande ökning av elever i ak. Annan tillgänglig statistik (från SCB) för samma årskull ett år tidigare, dvs när eleverna gick i åk 8, bekräftar denna tendens till övergång från svårare till lättare kurs. Tabell 8 visar fördelningen över de tre läsåren:

Tabell 8
Procentuell fördelning av elever på allmän och särskild kurs samt icke kursuppdelad undervisning i engelska i åk 7-9

	%		
	ak	sk	ik
Årskurs 7	16	79	6
Årskurs 8	21	76	3
Årskurs 9	27	71	2

Det främsta skälet till ***kursbyte***, vilket huvudsakligen innebär övergång från svårare till lättare kurs, är att "chansen är större att få bättre betyg". Detta anses vara mycket viktigt av ungefär hälften av dem som bytt. De näst viktigaste skälen är lämpligare studietakt och kursomfång, som anses mycket viktigt av omkring 40%. Däremot anges råd från syo-funktionär, lärare och föräldrar eller kamraters val av samma kurs inte alls vara viktiga i sammanhanget.

Anledningen till att elever gör det ovanligare bytet från allmän till särskild kurs är främst att den senare "stämde bättre med hur mycket engelska jag ville läsa" och att "den passade bättre med tanke på vad jag kunde i engelska". Här tycks det alltså vara inlärningsskälen som är de helt avgörande.

Allmän kurs väljs betydligt oftare av pojkar än av flickor. Fördelningen på ak/sk i årskurs 9 är för pojkarnas del 33 resp 65%. För flickornas del är den 21 resp 77%. (Ett par procent av vartdera könet har icke kursuppdelad undervisning). Fördelningen av könen i alternativkurserna är ca 60% pojkar och 40% flickor i allmän kurs mot ca 45% pojkar och 55% flickor i särskild kurs.

7.1.2 Undervisningen

Frågor ställs bl. a. om hemarbetet (16, 17), omfattningen av engelskt tal under lektionerna (19, 20), läroboken (33) och om hur ofta olika undervisningsmoment förekommer på lektionerna (34).

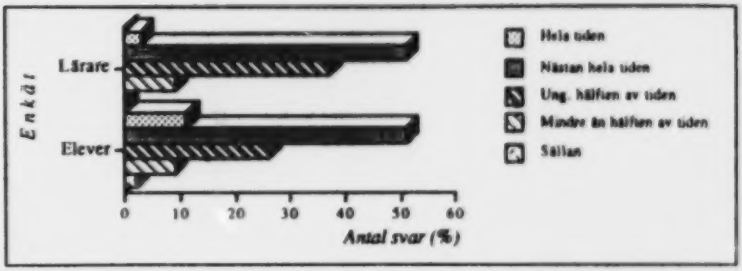
Läxor ges regelbundet. Så gott som alla (98%) anger att de har minst en i veckan. Uppgiften stämmer väl med den som lärarna lämnar (99%). I särskild kurs är det vanligast att man har läxa till "i stort sett varje lektion", i allmän kurs "ungefär en gång i veckan".

De flesta (två tredjedelar) tycker att de brukar kunna läxan "ganska bra" när de kommer till lektionen. En femtedel tycker att de kan den "mycket bra". Bedömningarna är tämligen lika i allmän och särskild kurs.

Beträffande ***användningen av språket*** i klassrummet svarar 63% att *läraren* pratar engelska "hela tiden" eller "nästan hela tiden". Dessa elever får alltså ganska riklig hörförståelseträning. Ungefär 10% av eleverna har det sämre beställt på den här punkten och svarar att läraren pratar engelska "mindre än hälften av tiden". När samma fråga ställdes till åk 5-eleverna i den förra undersökningen (Balke 1990a) blev resultatet ungefär detsamma eller t.o.m. lite bättre. Av dessa enkätsvar att döma talar alltså ämneslärarna på högstadiet inte engelska i större utsträckning än vad klasslärarna på mellanstadiet gör.

Skattningarna är ganska lika i allmän och särskild kurs, vilket överraskar. Man skulle ha väntat sig att sk-grupper angav flitigare användning av engelskan.

Elevernas svar stämmer för övrigt rätt väl överens med de svar som lärarna själva ger i Lärarenkäten (se avsnitt 6.2 *Undervisning och elevaktiviteter*), vilket följande figur illustrerar:



Figur 3
Del av undervisningstiden som läraren talar engelska: Lärares och elevers skattning

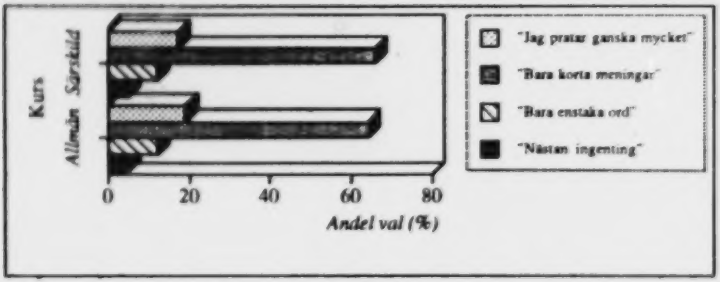
Som framgår får man ganska likartade bedömningar från eleverna och lärarna. Man får ta denna samstämmighet som ett tecken på att svaren är tillförlitliga.

Det vanligaste svaret i båda grupperna är att läraren talar engelska *nästan hela tiden*. De tre staplarna upptill ("lärarna talar engelska *minst* hälften av tiden") representerar ungefär 90% av samtliga de ca 10 000 svarande eleverna och deras lärare.

Enligt egen utsago pratar eleverna engelska i betydligt mera begränsad utsträckning än vad lärarna gör. Av svarsalternativen "nästan ingenting", "bara enstaka ord", "bara korta meningar" och "jag pratar ganska mycket" väljer två tredjedelar "bara korta meningar". Så pass få som 17% säger att de brukar prata ganska mycket. Detta ger inte någon särskilt ljus bild av graden av elevaktivitet på engelska. Situationen borde ju vara sådan att de flesta elever kunde säga att de pratar engelska "ganska mycket".

Möjligtvis kan det dock här vara fråga om en viss underskattning från elevernas sida. Den skulle i så fall kunna bero på att de inte tar med i beräkningen den tid de pratar med kamrater, t ex vid par- eller grupparbetsuppgifter. Frågan följer direkt på frågan om hur mycket *läraren* pratar engelska och eleven kanske uppfattar det som att det är uppskattningen av hur mycket man pratar engelska *med läraren* som det är frågan om.

Som framgår av Figur 4 är det tämligen likartade förhållanden i allmän och särskild kurs. Ak-eleverna tycks alltså inte, av dessa svar att döma, få mindre talträning än sk-eleverna.



Figur 4
Elevernas skattning av hur mycket engelska de pratar på lektionerna: Per allmän och särskild kurs

Också här kan man jämföra med tidigare NU-resultat och återigen talar faktiskt siffrorna lite grann till mellanstadiets förmån. Av eleverna i åk 5 säger 29% att de pratar engelska "ganska mycket".

Läroboken anser de flesta (75%) vara bra. Ak-elever tenderar att ge mer positiva svar än sk-elever och detta gäller såväl när påståendet att ta ställning till formuleras positivt som negativt ("Läroboken är mycket bra" resp "Läroboken är mycket tråkig"). Också i fråga om bokens svårighetsgrad har de förra en mer optimistisk inställning: en avsevärt större andel elever i allmän kurs instämmer i påståendet att "Läroboken är mycket lätt". Överlag är det en övervikt av svar som går ut på att böckerna är lätta. På det hela taget är de antagligen *för* lätta. Med mera krävande material skulle sannolikt inlärningen bli bättre.

Påståendet att "Vi i klassen har bestämt att vi skall ha den här läroboken" är det få som instämmer i. Eleverna har inte haft möjlighet att direkt påverka valet. Något annat är väl heller knappast att vänta sig, av praktiska skäl.

I frågan om olika ***undervisningsmoment*** specificeras tio vanliga lektionsaktiviteter och eleverna anger hur ofta var och en har förekommit på högstadiet ("alldeles för ofta", "lite för ofta", "lagom", "lite för sällan", "alldeles för sällan").

Åsikterna om frekvensen av de olika momenten i undervisningen är överlag ganska balanserade. Mer än hälften av eleverna markerar mittenalternativet "Lagom" i nio av de tio fallen. Ytterlighetsalternativen ("alldeles för ofta/sällan") väljs av så få som i genomsnitt 4% vardera. De moment som man är mest nöjd med, samtliga med ungefär 70%-iga val av alternativet "Lagom", är

- *Träning i att läsa och förstå olika slags texter*
- *Träning i att kunna översätta från svenska till engelska och tvärtom*
- *Träning i att kunna förstå när någon talar engelska*
- *Ordinlärning*

Det finns dock önskemål om förändringar. Det moment som beskrivs som *•Träning i att kunna prata om det man själv vill* anser så många som hälften av eleverna förekommer för sällan, vilket förefaller oroande. Är den muntliga träningen så illa tillgodosedd? Nej, kanske ändå inte. Med den formulering frågan har ("prata *om det man själv vill*") kan man knappast generalisera resultatet till att gälla talträning i allmänhet. (Det hade kanske varit bättre om momentet hade betecknats enbart som "träning i att kunna prata".) Vad man kanske mera skata fasta på är att eleverna inte är nöjda med valet av ämnen att tala *om*. De vill sannolikt öva sig i att prata om saker som ligger närmare deras egen erfarenhetsvärld och mindre om saker som känns lärar-, läroboks- och skolanknutna.

Momentet *•Träning i att våga säga något trots att man inte säger det helt korrekt* har man likaledes ägnat sig för sällan åt och detta enligt så många som drygt 40% av eleverna. Sk-elever saknar momentet i betydligt större utsträckning än ak-elever. Av en annan fråga i enkäten (32a) framgår det också att eleverna tycker att just den här sidan av språkfärdigheten, att våga använda språket, är mycket viktig. Av en del svar i Lärarenkät 1 framgår det samtidigt att lärarna har vissa svårigheter att få eleverna att "släppa loss" på den här punkten.[1] Problemkomplexet *att vilja och våga* använda språket resp att skapa undervisningssituationer som ger övning i det här avseendet är ett av de besvärligare enligt vad vi kan se (och kartläggningen av det är ett viktigt undersökningsresultat). Det bör diskuteras på alla plan, inte minst inom lärarutbildningen.

Det moment som kort och gott kallas *•Grammatikregler* tycker drygt var tredje har förekommit för ofta. Här kan det kanske vara lite svårt att

---

[1] *Exempel: "Hur skall man få eleverna att våga prata och prata fritt. Många är inbundna och till en viss del hämmade." "Många tysta elever [är] svåra att aktivera." "Att få elever att vilja och våga använda engelska i klassen är ganska svårt eftersom de ofta är generade inför sina kamrater!!" "Svårt att få eleverna att prata fritt, fastän de själva tycker att det är det viktigaste att lära sig."*

En och annan lärare har dock andra erfarenheter: "Förmågan att få elever att vilja och våga tala engelska är starkt knuten till vilken metodik man använder. Får elever arbeta med material och uppgifter som intresserar dem vill de också prata om det. Får de arbeta självständigt med sådana uppgifter och redovisa för och diskutera med mindre grupper och kamrater som de känner väl, känns det naturligt och lätt att tala engelska. Dessutom kan alla samtala under hela lektionerna."

avgöra vad det egentligen är som eleverna har svarat på. Har de tänkt på undervisning om reglerna som sådana (vilket dock inte lär vara ett särskilt vanligt förekommande undervisningsmoment i dagens skola) eller är det regler i kombination med tillämpningsövningar eller enbart övningar som illustrerar grammatiska regler? Den rimligaste tolkningen är antagligen att grammatikregler lästs som grammatiska förklaringar *och* övningar.

För ofta har man också ägnat sig åt *•Träning i att kunna säga och skriva saker grammatiskt korrekt*, enligt var fjärde elev. I allmän kurs är det dock något fler som tycker att momentet förekommit för sällan än som tycker att det förekommit för ofta, vilket är värt att observera.

En undersökning av ***könsbundna skillnader i svaren*** visar att flickor tycker att de olika lektionsaktiviteterna förekommer "för sällan" i högre grad än vad pojkar gör. Detta gäller för samtliga upptagna moment. Inte i något fall är det fler pojkar som tycker att momentet förekommer "för sällan". Störst är skillnaden i fråga om

- *träning i att våga säga något något trots att man inte säger det helt korrekt*
- *träning i att kunna förstå när någon talar engelska*
- *träning i att kunna prata om det man själv vill*
- *träning i att kunna skriva något eget*

Det som flickorna tydligast saknar mer än pojkarna är alltså sådant som har med muntlig kommunikation och egenproduktion att göra (tala, skriva), liksom med frimodighet att våga använda språket. Områden där skillnaden är mindre är *•Ordinlärning*, *•Översättning* och *•Textläsning*.

Av den här jämförelsen att döma ligger flickornas önskemål i fråga om undervisningen närmare målen i Lgr 80 än vad pojkarnas gör. Detta är ett intressant faktum som inte ofta har uppmärksammats.

7.1.3 Prov och betyg

Frågor ställs om frekvensen av olika prov (35, 36, 37), om inställningen till skriftliga prov (38a-h) och om hur läraren informerar om prestationer (39, 40). Fyra frågor ställs om betygsättningen (28, 29, 30, 31).

Skriftliga läxförhör/glosförhör ges var och varannan vecka enligt majoriteten av eleverna. Anmärkningsvärt är att de anges komma betydligt tätare i allmän än i särskild kurs (60 resp 39% för svarsalternativet "varje vecka"). Också ifråga om ***andra skriftliga prov*** (utöver läxförhör eller glosförhör) väljer en större andel ak-elever de alternativ som

anger hög provfrekvens, men tendensen är här inte lika stark. Det kan tilläggas att proven i allmänhet är mindre omfattande i ak. Den vanligaste typen lär vara enkla glosprov.

En alldeles klar överskattning av mängden prov föreligger i den nästföljande frågan. 44% av ak-eleverna och 25% av sk-eleverna anger att de har ***muntliga prov***, utöver muntliga läxförhör, "några gånger per termin", vilket knappast kan stämma med verkliga förhållanden. Verkligheten är nog snarast den att muntliga prov, som sådana, så gott som aldrig förekommer, vilket också var fjärde ak-elev och varannan sk-elev svarar. I Lärarenkät 1 säger 40% av de svarande att de inte ger något muntligt prov under hela högstadietiden (se avsnitt 5.5). I Lärarenkät 2 anges att muntliga prov ges sällan eller aldrig i 60% av grupperna. Det är uppenbart att eleverna i stor utsträckning blandar ihop begreppen muntligt prov och muntligt läxförhör eller andra muntliga redovisningar.

Man bör alltså tolka elevernas skattningar av hur ofta prov förekommer lite försiktigt. Ska man hålla sig till tämligen säkra slutsatser kan man sammanfattningsvis säga att *skriftliga läxförhör* ges var eller varannan vecka i flertalet grupper, och oftare i allmän än i särskild kurs, att det vanligaste är att man har *andra skriftliga prov* några gånger per termin och att regelrätta *muntliga prov* sällan förekommer.

Eleverna får vidare ange sina ***åsikter om de skriftliga proven***. Huvudresultaten kan sammanfattas på följande sätt. Ungefär 80% tycker att proven prövar det som är viktigt att kunna och ännu något fler att de "tar upp det mesta som vi gått igenom på lektionerna". Eleverna anser vidare att de genom proven får visa vad de kan och att proven också är viktiga för betygen. Speciellt i särskild kurs tycker man att det är viktigt att läraren går igenom proven efteråt. Ungefär hälften anser att läraren lägger för stor vikt vid proven, medan den andra hälften tycker att så inte är fallet. Slutligen instämmer drygt hälften av eleverna i påståendet att "Jag är alltid nervös inför proven". Här finns också en påtaglig skillnad mellan pojkars och flickors svar (däremot inte i de övriga avseendena): nervositeten är större hos flickorna.

Frånsett det sistnämnda resultatet är det på det hela taget en relativt tillfredsställande bild man får av elevernas attityder till de skriftliga proven i engelska. Ganska få invändningar och klart negativa synpunkter kommer fram. Däremot är det naturligtvis inte alls bra att så många känner sig konstant nervösa inför proven. Grunden till oron är förstås den att provresultaten har så stor betydelse för betygen. Åtgärder som kan förbättra den här situationen är angelägna. En möjlighet är att i större utsträckning låta proven vara oannonserade (vilket dock inte alltid är populärt) och att mera låta dem få karaktären av naturligt inslag i

undervisningen. En annan är att dela upp ett längre prov på två kortare som ges vid olika tillfällen.

Läraren informerar om medelpoängen på varje prov enligt de allra flesta eleverna. Läraren pratar också med var och en om hur det går i engelska, men inte så ofta. "Någon gång per termin" eller "någon gång per läsår" är de två svarsalternativ som de flesta väljer. Bara några få procent säger att detta sker "regelbundet flera gånger per termin". Det är att beklaga att det inte är det sistnämnda alternativet som de flesta eleverna tycker sig kunna välja.

I fråga om ***betygen*** finner vi att de på höstterminen i årskurs 9 genomsnittligen var 2.99 i allmän kurs och 3.27 i särskild kurs (Tabell 9). Medelvärdet ligger rätt i ak och för högt i sk, eftersom det i båda ska vara 3.0.[1] Medelbetyget i de icke alternativkursuppdelade grupperna är 3.18. Medelbetyget för samtliga (ak + sk + ik) är 3.20.

Flickorna har högre betyg än pojkarna. Medelbetyget räknat över alla tre grupperna (ak + sk + ik) är för flickor 3.30 och för pojkar 3.10. Denna skillnad mellan könen på i storleksordningen 0.2 betygssteg tenderar för övrigt att vara stabil över tid. Den har kunnat konstateras under en följd av år i standardproven i engelska i årskurs 8.

Eleverna får ange vilket betyg *de själva anser att de borde* ha fått höstterminen i åk 9. Inte oväntat ligger elevernas egen skattning högre. I allmän kurs skulle man ha velat ha ett betyg som genomsnittligen ligger på 3.41, i särskild kurs 3.51. Önskan att höja, och därmed missnöjet med lärarens betyg får man anta, framgår alltså klart (och är något mera markant i ak än i sk). Här behövs uppenbarligen information och diskussion i klasserna.

---

[1] *"Betygen skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor." Läroplan för grundskolan, Allmän del (1980), s 39.*

Tabell 9
Erhållna, förväntade och elevbedömda betyg i årskurs 9

	Betyg åk 9			
	ht (föreg. term., 1991)		vt (påg. term., 1992)	
	Erhållet	Rätt enl elev	Förväntat	Rätt enl elev
ak	2.99	3.41	3.40	3.61
sk	3.27	3.51	3.52	3.70
ak + sk	3.20	3.48	3.48	3.67

Uppgiften har en öppen följdfråga i vilken eleverna har möjlighet att ge sin syn på de troliga orsakerna till skillnader mellan lärarens betyg och de betyg de själva anser att de är värda. Över två och ett halvt tusen elever (mer än var fjärde av alla som besvarar enkäten!) tar tillfället i akt och formulerar skriftliga förklaringar. Många är ganska indirekta eller ovidkommande: "räcker sällan upp handen", "pratar för mycket på lektionerna", "för att jag inte tränar när vi har prov", "vår lärare kollade inte vad jag hade för betyg i 8:an", "för att jag gör mitt bästa", "jag tycker att jag kämpat så pass". Andra tolkningar är mer relevanta (även om de i och för sig kanske inte är riktiga): "jag har inte fått visa vad jag kan" (vanlig kommentar), "läraren går bara efter proven" (också vanlig) och "läraren är inte medveten om mina kunskaper". Ofta hänvisar man till lärarbyte som orsak till de "för låga" betygen.[1]

Tendensen är densamma i svaren på de motsvarande frågorna om de kommande *avslutningsbetygen* vårterminen i årskurs 9 (Tabell 9). Genomsnitten för de betyg man förväntar sig att lärarna kommer att sätta är 3.40 i ak och 3.52 i sk, vilket kan jämföras med att man enligt egen bedömning anser att man *bör* få 3.61 resp 3.70 i medelbetyg. En betydande uppjustering alltså, trots att förväntningarna på de lärarsatta betygen redan de är alltför uppskruvade, för att inte säga helt orealistiska.

Det kan finnas flera orsaker till den dåliga överensstämmelsen mellan lärar- och elevbedömningar. Till att börja med är säkert principerna för den relativa betygsättningen oklara för många elever. Man är ofta inne på sådana i och för sig högst naturliga tankar som att betygen bör höjas,

[1] *Exempel på kommentarer: "Vi fick en ny lärare som inte tog hänsyn till resultaten som gjorts under terminen och satte det gamla betyget." "Lärarna. Vi har haft så många vikarier." "Vi fick en ny lärare och han ville inte sätta ett högt betyg, men jag är värd en 5:a."*

eftersom man efter hand får allt bättre kunskaper.[1] Nu är detta långt ifrån alltid ett tillräckligt villkor för ett högre betyg. Alla blir ju bättre och för att man ska få en höjning *inom ett relativt betygssystems ram* krävs att man blir "mer bättre" än de andra som man jämförs med.

Vidare inser väl inte alltid elever att det är den totala färdigheten som betygsätts och inte bara färdigheter som man uppvisar i prov, särskilt inte om dessa är enbart skriftliga. Vissa hänvisar således till sina skrivningsresultat när de yrkar på högre betyg.

Andra däremot — och många fler — tycker att de bör ha bättre betyg samtidigt som de säger att de är medvetna om att deras skrivningsresultat inte motiverar det. Man hävdar då nästan undantagslöst att man är så mycket bättre på att prata och att man inte har haft chansen att visa detta på lektionerna.[2] Bland annat detta är ett skäl för organiserad prövning av elevernas muntliga färdigheter.

7.1.4 Självbedömning och motivation — engelskan i skolan

Färdigheter

De rena självbedömningsuppgifterna avser behärskningen av engelskan, både allmänt och i mera specifika avseenden. Eleverna ombeds att bestämma hörförståelsen (frågorna 8 och 22), förmågan att göra sig förstådd och att kunna kommunicera (frågorna 9 och 14) samt den allmänna kunskapsnivån (fråga 24). De får också tänka sig in i tio praktiska språksituationer och får ange hur väl de tror att de skulle klara av att tala resp förstå engelska i var och en av dessa (fråga 42a-j).

Självförtroendet är gott på det hela taget, till och med påfallande gott. I fråga om ***hörförståelsen*** säger två tredjedelar att de kan förstå nästan allt eller allt "när en engelskspråkig person talar engelska i lagom takt och utan alltför mycket dialekt". Nästan 90% säger att de förstår det mesta eller allting när läraren talar engelska på lektionerna. Här finns dock en ganska tydlig skillnad mellan den lättare och den svårare kursen. Den andel elever som anger att de "förstår allt" är avsevärt mindre i allmän än i särskild kurs. Bara ungefär var fjärde elev i ak (mot närmare varannan i sk) markerar alternativet "jag förstår allting". Detta är ett resultat som

---

[1] *Exempel på kommentarer: "Fick en 3:a men jag hade en 4:a i åttan och jag kan ju inte ha blivit sämre i engelska." "Jag tycker jag har blivit bättre i engelska."*

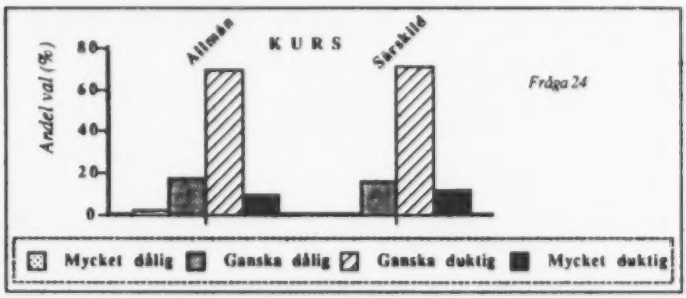
[2] *Exempel på kommentarer: "Jag skriver inte så bra på t.ex. grammatikskrivningar men pratar mycket bra. Tyvärr får man inte chans att visa det." "Jag kan prata engelska bra, men proven blir inte lika bra." "Jag är ej så bra på grammatik, men kan prata bra." "Läraren hör oss aldrig prata. Han vet nog inte riktigt hur bra man eg. kan vara. Vi har bara proven att visa det på."*

bör uppmärksammas. Ak-elever förstår tydligen mindre av lektionsengelskan än vad man kanske ofta tror. Det torde inte vara någon överdrift att hävda att de behöver mer hörförståelseträning.

Två tredjedelar uppger att de kan ***göra sig förstådda i tal*** ganska bra eller mycket bra (övriga "kan säga några enstaka ord" eller "prata lite"). Över hälften bedömer att de skulle kunna prata engelska ganska bra eller mycket bra med en grupp människor som bara kan tala engelska. Nästan alla övriga svarande säger att de "skulle kunna prata lite engelska med dem". En sambandsberäkning visar vidare att de som har bra resultat på det muntliga provet (se avsnitt 8.3 *Förmåga att tala*) på det hela taget också bedömer att de skulle klara den här situationen bra ($r = 0.56$). Detta tyder på att självbedömningsuppgiften är relativt pålitlig.

På frågan om den ***allmänna kunskapsnivån*** ("Hur duktig tycker du själv att du är i engelska?") väljer 11% det högsta omdömet, "mycket duktig", och 71% alternativet "ganska duktig". Ett par procent tycker att de är mycket dåliga. När frågan omformuleras till "Hur duktig tror du din *lärare* tycker att du är i engelska?" sjunker bedömningarna något. Eleverna tror alltså inte att läraren tycker att de är så bra som de själva anser att de är.

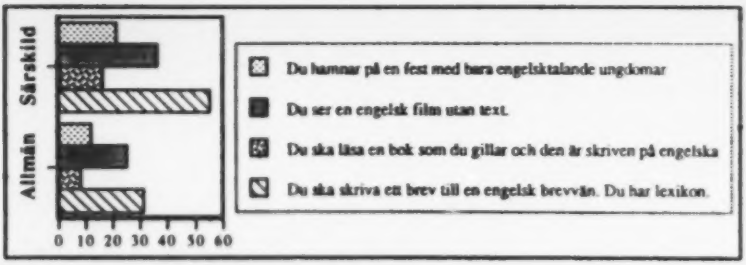
Det är ingen större skillnad mellan allmän och särskild kurs i självbedömningen av kunskapsnivån (Figur 5), vilket kanske inte är så konstigt eftersom de flesta nog förknippar "duktighet" med skolprestationer och betyg och dessa fördelar sig ju ungefär likadant i allmän och särskild kurs, dvs inom det nuvarande relativa betygssystemets ram där medelbetyget ska vara 3 i vardera kursen för sig.



Figur 5
Elevernas uppfattning om hur duktiga de är i engelska:
Per allmän och särskild kurs

När självbedömningarna görs i förhållande till beskrivna ***praktiska språksituationer*** blir resultaten mera olika i allmän och särskild kurs. Elever i särskild kurs anser att de kan klara sig "mycket bra" i betydligt större omfattning än elever i allmän kurs. Också detta är logiskt, eftersom bedömningen i det här fallet görs i förhållande till absoluta (snarare än relativa) kriterier. Vid en objektiv jämförelse skulle man med stor sannolikhet finna att sk-elever faktiskt *är* bättre än ak-elever på att fråga efter vägen, på att förstå och återberätta innehållet i ett brev, på att konversera med engelsktalande ungdomar etc. Elevernas svar är med andra ord "valida".

I Figur 6 ger vi ett exempel avseende vardera av de fyra färdigheterna (muntlig färdighet, hörförståelse, läsförståelse och skriftlig färdighet) som åskådliggör skillnaden mellan allmän och särskild kurs i fråga om bedömningen av den egna *praktiska* behärskningen av engelskan.



Figur 6
Elevernas självbedömda förmåga att klara vissa praktiska språksituationer: Antal val (%) av alternativet "mycket bra". Per allmän och särskild kurs.

Ak-elevernas självbedömningar ligger klart lägre än sk-elevernas. Störst är skillnaden, relativt sett, i den tredje situationen ("läsa en bok") och minst i den andra ("förstå en otextad film").

Ser man till resultaten i stort får man dra slutsatsen att tilltron till den egna förmågan på det hela taget är god. Över 80% av samtliga elever bedömer att de i de angivna situationerna skulle kunna förstå och tala engelska "mycket bra" eller "ganska bra" (de två kategorierna sammantagna). Allra bäst anser man sig klara följande tre situationer:

- *Du tar emot ett telefonsamtal där en engelsktalande person frågar efter någon av dina föräldrar. Du skall förklara att han skall ringa senare.*
- *En person som inte kan engelska har fått ett brev som han ber dig läsa för att sedan berätta vad det innehåller. Du får använda lexikon.*
- *Du träffar en engelsman där du bor och han frågar efter vägen till närmaste busshållplats.*

Alla tre kräver praktisk muntlig färdighet och det måste sägas vara en god indikation på att svenska elever verkligen känner att de kan tala engelska när så många som 93-94% anser sig klara av alla dessa situationer "Mycket bra" eller "Ganska bra".

Alternativet "mycket dåligt" väljs genomgående av bara någon eller några enstaka procent av samtliga; alternativet "ganska dåligt" väljs av i genomsnitt 15%. De tre situationer man känner störst osäkerhet inför är följande:

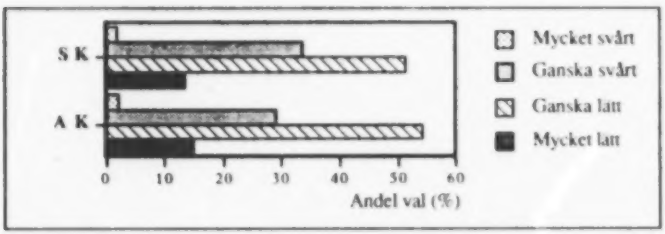
- *Du skall ringa till London för att kontrollera bokningen av ett hotellrum.*
- *Du skall läsa en bok som du gillar och den är skriven på engelska.*
- *Du har fått en apparat där bruksanvisningen är skriven på engelska.*

Två gäller läsning av normalt tämligen svår text och den tredje gäller behärskningen av engelskan i en situation som tillhör de mera krävande, dvs samtal med ett oförutsebart innehåll, förmedlat via en "kanal" och fört med en infödd som man dessutom inte har ögonkontakt med. Situationerna är dessutom sådana som kanske inte känns så relevanta för ungdomar i 15-16-årsåldern. Att den uttryckta osäkerheten är relativt stor visar att eleverna svarar insiktfullt.

Svaren vittnar sammanfattningsvis om att tilliten till den egna formågan att använda engelskan för praktiska syften är stor.

Attityder och motivation i skolan

Inställningen till ämnet fångas in i frågorna 6 ("Hur ***svårt*** tycker du att det är med engelskan i skolan?") och 7 ("Hur ***roligt*** tycker du att det är med engelskan i skolan?").



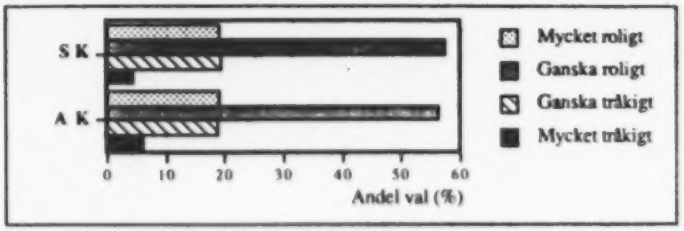
Figur 7

Elevernas svar på frågan "Hur svårt tycker du det är med engelskan i skolan?" (6) Per allmän och särskild kurs

Engelskan upplevs inte som något besvärligt ämne i de flesta fall. Två tredjedelar av eleverna tycker att det är lätt, en tredjedel att det är svårt. Elever i allmän kurs bedömer det som något lättare än elever i särskild kurs gör. Det här kanske kan tolkas som att "kravnivån" ligger för lågt.

allmänt sett. Inlärningen utgör inte en tillräckligt stark utmaning för många elever.

Ämnet är också "roligt", med tyngdpunkten på "*ganska* roligt", enligt de flesta (76%). Svaren är så gott som totalt samstämmiga i de två kurserna. Det tycks alltså inte vara så att ak-eleverna har en mer negativ inställning till engelskan än vad sk-eleverna har, vilket man skulle ha kunnat vänta sig.



Figur 8

Elevernas svar på frågan "Hur roligt tycker du det är med engelskan i skolan?" (7) Per allmän och särskild kurs

Det ställs också en fråga om det mera specifika ***hur det känns att prata engelska*** under lektionerna (fråga 21). Det framkommer att flertalet är mer eller mindre osäkra i den situationen. Bara var fjärde deklarerar att han eller hon inte känner någon osäkerhet alls. Det finns ett svagt samband mellan kurstyp och graden av osäkerhet: ak-elever väljer i något större utsträckning alternativen "mycket osäker" och "ganska osäker". Det finns också ett visst könsmönster i svaren. Flickor känner sig lite osäkrare än pojkar.

En korrelationsberäkning visar att det finns klara positiva samband mellan graden av säkerhet inför talsituationer i skolan och följande variabler: antalet tillfällen till att få prata engelska på lektionerna (fråga 20), graden av förståelse när läraren pratar engelska (fråga 22) samt uppfattningen om den egna språkfärdigheten (fråga 24). Ju högre man ligger på skalan i fråga om de senare variablerna, desto säkrare känner man sig i allmänhet när man ska prata engelska på lektionerna.

I uppgift 41 (a-i) mäts också attityder och motivation. Vi finner här bland annat att över hälften av eleverna instämmer i påståendet "Jag ***kan tillräckligt i engelska***". Man kan fråga sig om detta betyder att de inte längre känner behov av ytterligare undervisning (dvs på gymnasienivå)? Har grundskolan lyckats så utomordentligt väl? Förmodligen är det nog inte den slutsatsen man skadra. På en annan delfråga uttrycker nämligen

en stor andel av eleverna (82%) önskemål om att lära sig mer engelska i skolan. Elevernas utsaga att de "kan tillräckligt i engelska" ska man nog därför tolka med ett underförstått tillägg av typen "för närvarande" eller "för det här stadiet".

En alldeles överväldigande majoritetet (96%) tror att de kommer att ***ha nytta av den engelska de lärt sig*** (fråga 41b). Det måste man tolka som ett gott betyg för skolan. Samtidigt är det sannolikt så att en del av eleverna innefattat all sin inlärning — också "den privata" — i svaren, så skolan ska nog inte ta åt sig hela äran. En negativ formulering som "Jag har fått lära mig mycket i engelska som är onödigt" håller de allra flesta (77%) *inte* med om. Eftersom formuleringen är "fått lära mig" så måste man här utgå ifrån att det är skolans undervisning som man tar ställning till och inget annat.

Det råder således ingen tvekan om att ämnet är viktigt i elevernas ögon. Det är knappast heller någon tvekan om att man har en i grunden positiv syn på det man fått lära sig i skolan.

7.2 Engelskan utanför skolan

Två frågor gäller elevernas kontakt med engelskan i praktiskt bruk utanför skolan. I den ena (10) efterfrågas eventuell vistelse i engelskspråkigt land. I den andra (12) specificeras nio olika sammanhang i vilka språket används funktionellt och eleverna ombeds ange hur ofta de möter språket i varje angiven situation. En fråga ställs om föräldrarnas uppskattade kunskaper i engelska (26) och en om föräldrarnas eventuella hjälp med läxorna (25).

7.2.1 Typer av språkkontakt

Knappt två tredjedelar av eleverna har aldrig *varit i ett land där vardagsspråket är engelska*. En fjärdedel har dock varit på *semester* i ett engelskspråkigt land. Knappt tio procent har varit på *språkresa* eller *bott* i ett sådant.

Elever i allmän kurs har besökt engelskspråkigt land i betydligt mindre utsträckning än vad elever i särskild kurs har. Andelarna är 23 resp 41 % av samtliga i resp kurs.

De sammanhang i vilka eleverna oftast kommer i kontakt med engelskan utanför skolan är sådana där hörförståelsen kommer till användning. De flesta hör engelska på *TV, video eller bio* varje dag och så många som 84% *lyssnar på engelska sångtexter* dagligen. Mycket få gör det sällan.

Att *höra engelska på radio* är däremot inte lika vanligt. Mer än hälften säger att de sällan eller aldrig gör det. Övriga är likformigt fördelade över svarsalternativen "varje dag", "varje vecka" och "varje månad".

I skarp kontrast till vanan att lyssna står vanan att läsa engelsk text. Bara ett fåtal anger att de *läser serier, tidningar, böcker (inte läroböcker)* varje dag. Tre fjärdedelar av eleverna gör det sällan eller aldrig, medan övriga gör det minst varje månad.

I ungefär samma begränsade utsträckning ägnar man sig åt att *skriva brev på engelska*, dvs tre av fyra gör det sällan eller aldrig. Här är det dock en ganska stor skillnad mellan pojkar och flickor. De senare sysslar med brevskrivning på engelska betydligt mera än vad pojkar gör. Bortåt hälften av flickorna skriver åtminstone en gång i månaden. Skillnaden på den här punkten visar sig också i enkätsvaren. 57% av flickorna bedömer sin egen förmåga att klara brevskrivning på engelska som "Mycket bra" mot 40% för pojkarna (fråga 42h). Flickornas självförtroende är med rätta bättre på den här punkten.

Tillfällena att få öva den muntliga kommunikationsförmågan utanför skolsituationen är inte många av enkätresultaten att döma. Den angivna aktiviteten *pratar engelska med någon här hemma* ägnar sig majoriteten (81%) sällan eller aldrig åt. Möjligtvis har några tolkat angivelsen *här hemma* lite för bokstavligt och inte tagit med i bedömningen *samtliga* de tillfällen då de haft anledning att tillgripa engelskan för att göra sig förstådda (t.ex. vid vistelse på annan ort).

På ytterligare tre områden, förutom brevskrivningen, skiljer sig pojkars och flickors vanor åt. Pojkar sysslar mycket mer med *spel eller dylikt på engelska (t ex dator eller rollspel)*. Här är skillnaden stor. Pojkarna ägnar sig också mera åt att *höra engelska på TV, t ex någon kabelTV-kanal (ej textad på svenska)*. Att *lyssna på engelska sångtexter* är däremot något som flickor gör oftare än pojkar.

Föräldrarnas roll

På frågan om hur bra föräldrarna (dvs den "bäste" föräldern) kan engelska svarar 29% "mycket bra" och 44% "ganska bra". Alternativen "ganska dåligt" och "mycket dåligt" väljs av 20 resp 7%. De flesta ger alltså föräldrarna ganska bra betyg i engelska. På den övre halvan av skalan ("bra kunskaper") ligger ungefär tre fjärdedelar av bedömningarna, vilket rimligtvis ska tolkas som att de flesta eleverna skulle ha möjligheter att få ett visst stöd när det gäller engelskstudierna.

Frågan om just hjälpen från föräldrarna med engelskläxorna ("förhöret") besvaras åt det negativa hållet. Över hälften väljer endera av de två

alternativen "nästan aldrig" eller "aldrig". En tredjedel väljer "ibland". Klart positivt val ("alltid" eller "nästan alltid") gör bara var sjunde elev.

Föräldrarna medverkar alltså inte särskilt mycket i elevernas hemarbete i engelska. Detta tycks dock inte bero på att eleverna har bristande förtroende för föräldrarnas kunskaper i språket. Orsakerna är väl snarare att eleverna inte vill – eller tycker att de behöver – ha någon hjälp.

Slutligen ska vi redovisa resultatet på en uppgift i vilken eleverna ombeds uppskatta var de har lärt sig det mesta av sin engelska (fråga 27). Här bekräftas att mycket av inlärningen sker *utanför* skolan och detta är naturligtvis ingen nyhet när det gäller ämnet engelska. *Var tredje* lutar åt att de lärt sig lika mycket på fritiden som i skolan, eller rent av mer på fritiden än i skolan. Rimligtvis ska dock detta inte tolkas som att skolans engelskundervisning är misslyckad. Snarare ska man nog se det som så att fritidens bidrag till att utveckla färdigheterna, i tillägg till skolundervisningen, är det som förklarar den höga standarden på våra elevers kunskaper i engelska (jämför t.ex. IEA-undersökningarna, Malmberg, 1975).

7.2.2 Attityder och motivation

Några frågor avser att fastställa elevernas inställning till engelskan i ett vidare perspektiv, dvs i livet utanför skolan (frågorna 13, 15 och 18).

Det visar sig att betydelsen av kunskaper i engelska är alldeles klar för eleven i gemen. Som svar på frågan "Tycker du att det är ***viktigt*** att svenskar kan engelska?" väljer bortåt tre fjärdelar av de nästan 10 000 eleverna alternativet "Ja, mycket viktigt". Nästan alla övriga väljer alternativet "Ja, ganska viktigt". Sammantaget anser mellan 98 och 99% att engelskan är viktig. Motivationen för att lära sig språket bör alltså i grunden vara mycket god.

Elevernas värdering av de traditionella fyra färdigheterna ***höra***, ***tala***, ***läsa*** och ***skriva*** i livet utanför skolan är den att förmågan att förstå och förmågan att tala sätts högst. Förmågan att läsa och förmågan att skriva kommer i andra hand.

Ett femte angivet område, "Känna till saker om länder där engelska talas", dvs det som vi brukar kalla ***realiakunskap***, värderas lågt. Hälften markerar det som "Inte särskilt viktigt". I förhållande till de fyra färdigheterna i språket betraktas alltså kunskapen om målspråksländerna som klart mindre viktig. Läroplanens målsättning att eleverna ska få "kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främ t engelsktalande länder" (Lgr 80, s 77) tycks inte vara uppnådd.

Att "kunna förstå när någon talar engelska" och att "kunna tala engelska" bedöms alltså som de viktigaste färdigheterna. När vi sedan frågar eleverna hur de tror att de skulle ***känna sig*** tillsammans med en grupp människor som bara kan tala engelska, svarar flertalet att de skulle känna sig mer eller mindre osäkra. Tryggheten med språket i muntliga kommunikativa situationer behöver således stärkas. På den positiva sidan kan noteras att bara några få procent väljer alternativet "Mycket osäker" och att så pass många som 17% stannar för det helt motsatta alternativet "Inte alls osäker".

7.3 Kommentarer om frågorna

Elevenkäten ingår i Elevhäfte 1, som också innehåller det uppsatsprov (*Win a Dream*) som skulle rättas av lärarna. När eleverna besvarade enkäten visste de att svaren skulle kunna läsas av läraren och detta har antagligen haft en viss inverkan på resultaten. Sådant som eleverna bedömer kan uppfattas som kritik får förmodligen inte fullt utslag. Åtminstone får man räkna med att detta kan gälla de frågor som direkt berör läraren och själva klassrumsarbetet (t.ex. 19, 20, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39 och 41). Ganska många elever tar upp problemet i den öppna kommentardel som avslutar enkäten.[1]

Kommentarerna om själva frågorna är blandade. I ett slumpmässigt delurval som jag undersökt[2] är en tredjedel av de mellan 15 och 20% av samtliga elever som lämnat kommentar positiva till enkätens frågor. En tiondel har både positiva och negativa synpunkter, medan övriga (drygt hälften) är kritiska. Den senare kategorin överväger alltså, men den är inte lika stor som hos lärarna (se avsnitten 5.7 och 6.6). En betydligt större andel bland eleverna tycker att enkätfrågorna är bra. Kanske var det många som kände det så som denne elev skriver: "Man fick tömma sig på många av sina åsikter och känslor man har för engelskan."

Av den kritik som framförs gäller det mesta frågor som är svåra att besvara, "dumma" frågor och missnöje med de givna svarsalternativen. Därtill kommer irritationen över den otillfredsställande anonymiteten.

---

[1] *Exempel på elevreaktioner: "Jag tycker inte att lärarna ska rätta eller att vi ska skriva våra namn på. Jag tycker att vi ska få vara anonyma", "Dåligt att läraren ska rätta uppsatsen för då kan de gå tillbaka och se vad vi skrivit", "Inga kommentarer till den läraren", "Ni bara frågar och sedan visar ni lärarna", "Det står att man ska få vara anonym om man vill. Men då förstår jag inte meningen till att hålla på fram och tillbaka med en massa krångliga siffror när man dessutom skall lämna ut sitt namn. Det var många i våran klass som hade synpunkter på detta", "Otillräcklig information om hur våra blanketter behandlades senare. Man vill ju tusan veta vad man fyller i och skriver på. ... Ville helst vara helt anonym."*

[2] *Var tredje grupp i en knapp fjärdedel av skolorna, motsvarande c 800 elever.*

8 FÄRDIGHETSPROVEN—RESULTAT

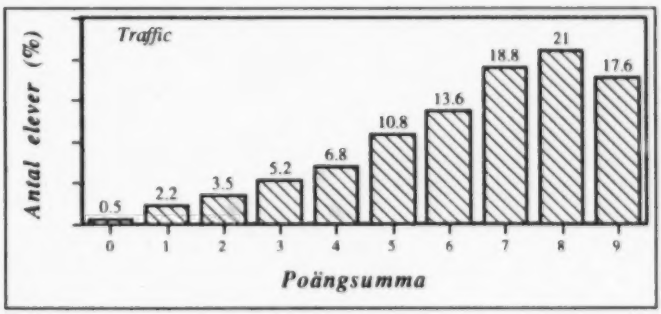
8.1 Hör- och läsförståelse

Elevernas hör- och läsförståelse mäts dels med delar ur standardproven, dels med nya delprov som producerats enkom för den nationella utvärderingen. Vi redovisar utfallen på de två provslagen var för sig.

8.1.1 Delarna från standardproven

I Figurerna 9 och 10 redovisas utfallet på de två första färdighetsproven, *Traffic Call* och *Find the Right Story*, som mäter hör- resp läsförståelse. Antalet elever för vilka vi har resultat är 9 300 resp 9 279. I förhållande till det antal elever som besvarade enkäten har vi ett bortfall på ca 500 (5%) i vartdera provet.

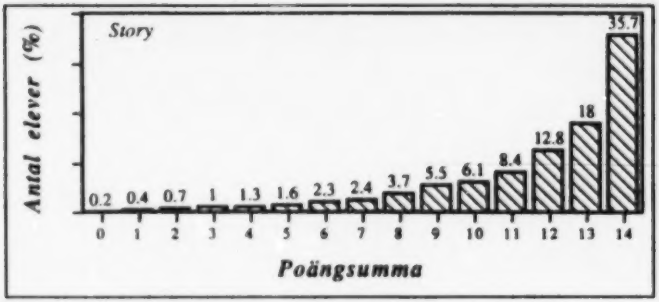
Eleverna i bortfallet har undersökts och det visade sig att de är svagare än de elever som deltog. De förras betyg ligger genomsnittligen 0.3 betygssteg lägre än de senares. Skillnaden mellan grupperna är dock knappast så stor att vi inte kan tolka provresultaten.



Figur 9

Resultat på delprovet *Traffic Call* (hörförståelse):
Samtliga elever (n= 9 300)[1]

[1] *Medelvärde 6.45, standardavvikelse 2.14, reliabilitet (Cronbachs alfa, också fortsättningsvis i rapporten) 0.62*



Figur 10

Resultat på delprovet *Find the Right Story* (läsförståelse):
Samtliga elever (n= 9 279)[1]

På båda proven, och särskilt det andra, ligger resultaten högt. Eleverna klarar uppgifterna mycket bra. Poängsummorna ligger till och med så högt att vi får vad man brukar kalla "takeffekter". Det är så många som får höga poängtal att vi måste räkna med att de bästa eleverna inte får visa vad de egentligen kan. Våra möjligheter att dra slutsatser om de högre färdighetsnivåerna minskar därmed. Korrelationen mellan de två delproven är, som man kan vänta sig p.g.a. den begränsade spridningen, ganska låg (r = 0.59).[2]

Båda delproven förekom i de standardprov som eleverna i vår undersökning fick när de gick i årskurs åtta (1991). *Traffic Call* ingick i standardprovet för särskild kurs och kändes därför troligen igen av flertalet av de ca 7 100 av våra NU-elever (76% av samtliga provtagare) som i årskurs åtta läste särskild kurs.[3] För de övriga ca 2 200 eleverna var det däremot nytt. *Find the Right Story* ingick i standardprovet för allmän kurs samma år, liksom i det särskilda provet för ej alter-

---

[1] *Medelvärde 11.68, standardavvikelse 2.86, reliabilitet 0.81*

[2] *Beträffande sambanden mellan resultaten på standardprovsdelarna, se vidare Tabell 16 (avsnitt 8.2.5).*

[3] *En lärare säger exempelvis i Enkät 2: "Synd att prov 1+2 var från förra årets standardprov. Eleverna t.o.m. kom ihåg svaren."*

nativkursuppdelad undervisning. Det innebär att det förmodligen kändes igen av flertalet av ca 2 200 elever i vårt NU-material.

Det är angeläget att försöka få en uppfattning om i vilken mån de två faktorerna relativt låg svårighetsnivå och bekantskap med proven kan ha påverkat provresultaten åt det positiva hållet. Vi har därför tagit reda på hur det gick när provdelarna gavs första gången för dessa elever, dvs i standardproven i årskurs åtta vårterminen 1991, och jämför utfallet då med de resultat vi får i NU-undersökningen i årskurs nio 1992. För att jämförelsen ska bli riktig måste vi naturligtvis se på alternativkurserna var för sig. För årskurs åttas del utgår vi från de slumpmässiga sjuprocentiga urval som låg till grund för normeringen av proven[1]. Eftersom både standardprovens normeringsunderlag och NU-urvalet är representativa för populationerna (samtliga elever) i resp åk åtta och åk nio bör provresultaten för NU-eleverna ligga högre än normeringseleverna resultat.

Tabell 10 redovisar resultatet av jämförelsen.

Tabell 10

Resultat på två delprov i standardproven för åk 8: Den nationella normeringsgruppen 1991 (åk 8) och NU-gruppen 1992 (åk 9)

Delprov	Kurs	Provgrupp			
		Sp, åk 8, 1991	*NU, åk 9, 1992*		
		Medelvärde	*Ant. elever*	*Medelv.*	*Stand.avv.*
Traffic Call (för	Ak	(Ingick ej.)	2 446	**4.50**	(2.12)
sk, 9 uppg.)	Sk	**6.20**[2] (-)	6 562	**7.21**	(1.60)
	Ik	(Ingick ej.)	220	**5.97**	(2.31)
Find the Right Story	Ak	**9.41** (-)	2 433	**9.43**	(3.46)
(för ak, 14 uppg.)	Sk	(Ingick ej.)	6 548	**12.52**	(2.04)
	Ik	**11.70** (-)	218	**11.67**	(2.88)

[1]*Antalet elever är 1 063 för ak, 4 005 för sk och 2 596 för "ik". Det sistnämnda antalet är praktiskt taget lika med samtliga som genomgick provet.*

[2]*Delprovet ingår också i 1993 års prov (särskild kurs). Normeringsgruppens medelvärde på de nio uppgifterna är 6.36 poäng (standardavvik. 1.88).*

Det blir ett något överraskande utfall av jämförelsen. Bara särskild kurs uppvisar den förväntade höjningen och denna är dessutom mindre än vad man kanske skulle ha väntat sig med tanke på att proven nu görs för andra gången och att eleverna går i en högre årskurs. De övriga två ligger faktiskt på oförändrad nivå från föregående läsår, vilket definitivt inte är vad man ska vänta sig. Av detta kan man bara dra slutsatsen att NU-prestationerna faktiskt är *svaga* i förhållande till de resultat som uppnåddes i årskurs 8 på samma prov och av i princip samma elever. Vi får söka en förklaring igen och den här gången åt det negativa hållet. Vi behöver inte gå långt.

En systematisk genomgång av elev- och lärarenkäterna visar att det finns ett visst missnöje med att delar ur standardproven återanvänds i den nationella utvärderingen. En del lärare menar att detta leder till att eleverna tappar lusten att göra sitt bästa.[1] Det finns också andra omständigheter som kanske kan ha resulterat i sviktande motivation, främst de att NU-verksamheten totalt sett innebär många prov och enkäter för eleverna att besvara och att provresultaten inte har någon betydelse ur betygssynpunkt. Flera lärare påpekar dessa saker.[2]

Vid tolkningen av provresultaten måste vi således ta med i beräkningen att eleverna inte alltid varit motiverade till att göra sitt allra bästa. Speciellt gäller detta ak-eleverna, vilket både enkätsvar och provresultat ger en antydan om (jfr t.ex. resultaten i Tabell 10).

Vi får alltså konstatera, efter en ganska grundlig analys av vårt samlade material, att det finns skäl att vara försiktig vid tolkningen av resultaten på de standardprovsdelar som utgör de två första delproven i NU. De är påverkade av faktorer av oönskat slag och lär inte kunna användas för några särskilt långtgående slutsatser om vad elever i årskurs 9 kan (dvs förstår av hörd och läst engelska). Samtidigt kan man räkna med att de positiva och negativa effekter vi pekat på delvis tar ut varandra, så vi bör trots allt kunna uttala oss om färdighetsnivån i mera allmänna ordalag.

---

[1] *Exempel på kommentarer i lärarenkäter: "Varför standardproven från åttan? Resultat – oengagerade elever som inte ansträngde sig över hövan." "Eftersom eleverna hade sett delar ... förra året, kändes materialet inte stimulerande för dem i vissa moment och jag har noterat (vid jämförelse med andra prov) att de ej gjort sitt bästa ..."*

[2] *Exempel: "Proven är många och eftersom eleverna haft liknande prov i andra ämnen blir de trötta och gör inte sitt bästa. Flera av eleverna anser att det inte är någon idé att ansträngа sig eftersom dessa prov inte har något att göra med betygen ..." "Det var svårt att få eleverna att ta det hela på allvar. De tycks ha gjort sämre ifrån sig än vad de skulle ha gjort annars. NU borde fått räknas som ytterligare ett standardprov." "Tyvärr tog eleverna fasta på upplysningen att proven inte är betygsgrundande. Helt klart att de slarvat med uppgifterna p.g.a. detta. Vi ändrar så att vi nämnde detta."*

Bland annat kan vi nog säga att majoriteten av eleverna inte har några problem med att förstå relativt autentiskt tal av den typ som ingår i *Traffic Call*, dvs sådant som består av meddelanden över radio (närmare bestämt, i vårt fall, i form av rapportering om väderförhållanden och trafiksvårigheter). De flesta missade bara 2-3 av de 9 uppgifterna och den största gruppen, sk-eleverna, låg redan i årskurs 8 bra till på delprovet. Också engelska texter av tidningsnotistyp (dock förenklade) tycks man man på det hela taget förstå utan svårigheter, vilket läsförståelseprovet *Find the Right Story* antyder. På de totalt 14 uppgifterna har det stora flertalet av eleverna över 10 rätt. Båda delproven mäter färdigheter som är av stort praktiskt värde för de flesta i ett alltmer internationaliserat och mediastyrt samhälle. Det är tillfredsställande att kunna notera att eleverna i årskurs 9 dokumenterar en påtaglig, om än inte exakt definierad, kompetens på de här områdena.

Men det finns också en liten grupp elever som klarar av uppgifterna dåligt eller inte alls. Har man, exempelvis, färre än hälften rätt på *Traffic Call*, så lär det visa att man inte förstått mycket av det man hört och detta gäller då för grovt sett var femte till var sjätte elev. Spännvidden mellan de duktigaste och de svagaste eleverna är mycket stor, så även om man finner att kunskaperna är goda hos de flesta så får man inte glömma bort att det fortfarande finns en del som inte uppnått en tillfredsställande nivå.

För ytterligare information om de svagaste elevernas prestationer på delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story*, se avsnitt 9.

8.1.2 Resultat per undervisningsgrupper

I det här sammanhanget kan också påpekas att skillnaderna mellan ***grupper*** är stora. Det har tyvärr inte funnits möjligheter att studera denna mellangruppsvariation närmare i den här första analysomgången, men mera preliminär beräkning har gjorts. För att resultaten ska bli realistiska ingår i jämförelsen enbart grupper av en viss minsta storlek, nämligen för allmän kurs grupper om 5 elever eller fler och för särskild kurs grupper om 10 elever eller fler. (De relativt fåtaliga icke alternativkursuppdelade grupperna är inte medtagna i den här analysen.)

Resultatet av beräkningen av variationen i gruppmedelvärdena återges i Tabell 11:

Tabell 11

Resultat för undervisningsgrupper på delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story*: Per allmän kurs, särskild kurs och sammanlagt

Prov	Allmän kurs			Särskild kurs			Ak + Sk		
	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.
Traffic Call	188	4.45	0.95	346	7.19	0.55	534	6.23	1.49
Find ... Story	183	9.37	1.63	345	12.51	0.65	528	11.42	1.86

Medelvärdena är nära nog helt desamma som de medelvärden vi fick när vi utgick från de individuella provresultaten (se Tabell 10), vilket också är vad man ska vänta sig med tanke på grunden för beräkningen. Spridningarna däremot är av naturliga skäl mindre. (Vi utgår ju här från genomsnittliga gruppresultat.) De är dock fortfarande stora sett i relation till medelvärdena.

Variationen är betydligt större mellan ak-grupper än mellan sk-grupper. Detta speglar säkert en verklighet men beror också till en del på att det finns en bestämd begränsning av variationsmöjligheterna (s k *restriction of range*) i resultaten för sk-gruppernas del. Proven är för lätta och det är för många både duktiga och något mindre duktiga grupper som hamnar på samma höga genomsnittliga poängtal.[1]

Avslutningsvis konstaterar vi återigen att skillnaderna i färdighetsnivåer är stora i årskurs 9 och att detta inte bara gäller mellan de enskilda eleverna utan också mellan olika undervisningsgrupper och inom såväl allmän som särskild kurs. Variationen tycks vara störst i allmän kurs. Att ta reda på vad det kommer sig att skillnaderna är så stora som de blir en viktig uppgift i de fortsatta analyserna av NU-materialet.

8.1.3 De nykonstruerade uppgifterna

I tillägg till material från standardproven har också delprov framtagna inom projektet använts. I dessa ska eleverna ge egenformulerade svar till skillnad från vad fallet är i de ovan redovisade uppgifterna. Svaren har bedömts på en differentierad skala (i de flesta fall 0-3 poäng). Bedömningen har gjorts av personer med särskilda kvalifikationer i språket,

[1] *Beträffande provens svårighetsgrad, jämför diskussionen i avsnitt 8.1.1.*

vilket är nödvändigt på grund av den stora mångfald av svarsvarianter som sådana öppna frågor alltid resulterar i.

Två delprov ingår i Elevhäfte 2. Det ena är hörförståelseprovet *Long Black Train*, som består av en inspelad sång som det ställs 8 innehållsfrågor på, det andra är läsförståelseprovet *Pete and Karim*, som innehåller en text med 11 innehållsfrågor.

Totalt har omkring 9 500 elever deltagit i vartdera provet. På grund av att uppgifterna i båda besvaras "med egna ord" blev både registreringen (på dator för analys med ett särskilt program) och rättningen av det stora materialet mycket betungande och det har tyvärr inte varit möjligt att bearbeta och bedöma samtliga elevers svar inom den tid och med de resurser som stått till förfogande, trots flera personers uppoffrande insatser. Resultatredovisningen nedan grundar sig därför på svaren från hälften av eleverna, närmare bestämt de i skolorna 1-26 och 50-71. Svaren från eleverna i skolorna 27-49 och 72-101 är registrerade och till stora delar också bedömda, men en hel del arbete återstår fortfarande innan också de kan tas in i en slutlig beräkning av provresultaten.

Det finns ingen anledning att tro att de elever vars resultat vi ännu inte kan redovisa ("bortfallet") skulle skilja sig färdighetsmässigt från de elever vars svar vi har bearbetat, men för formens skull gör vi en kontroll. Vi jämför de två gruppernas höstterminsbetyg och resultaten på de tre första proven. Utfallet sammanfattas i Tabell 12.

Tabell 12

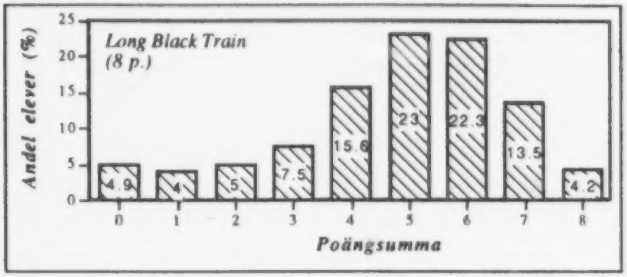
Betyg och vissa provresultat för elever med resp utan bedömning på delproven *Long Black Train* och *Pete and Karim*

	Bedömda		Ej bedömda	
	Medelv.	Stand.avvik.	Medel	Stand.avvik.
Betyg ht åk 9	3.21	0.86	3.18	0.82
Traffic Call (hf)	6.51	2.14	6.40	2.14
Find the Right Story (lf)	11.70	2.87	11.65	2.86
Win a Dream (uppsats)	3.75	1.15	3.72	1.14

De två grupperna ligger lika i de fyra variablerna. Ingen av de mycket små medelvärdesskillnaderna är statistiskt signifikant. Vi kan därför betrakta den bedömda gruppen som helt likvärdig med den stora gruppen om bortåt 10 000 eleverna i det totala urvalet.

Long Black Train

På hörförståelseprovet *Long Black Train* blev fördelningen av elever per poängsumma den som framgår av Figur 11. Varje svar har i det här fallet åsatts 0 eller 1 poäng.



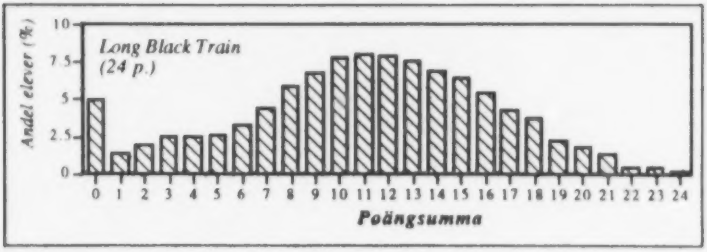
Figur 11
Resultat på delprovet *Long Black Train* (hörförståelse):
Samtliga elever (n= 4 538)[1]

Provet ligger bra till i fråga om allmän svårighetsgrad och vi har inga direkta hopningar av resultat i botten och toppen som skulle antyda att provet inte fungerar också för de svagaste och de duktigaste. Reliabiliteten är 0.72, vilket inte är högt men relativt bra för den typ av uppgift det är fråga om (med egenproducerade svar).

Vi gör också en analys som grundar sig på en noggrannare bedömning av varje svar. Eftersom eleverna svarar med egna ord och ofta med hela meningar får vi alla tänkbara övergångsformer från det ur innehålls-synpunkt bästa tänkbara svaret, uttryckt på helt felfritt språk, till det totalt misslyckade svaret. Av det som eleverna skriver kan man alltså utläsa betydligt mer än ett antingen eller i fråga om förståelsen. En stor del av svaren vittnar om partiell men inte fullständig förståelse och dessutom kan man ganska tydligt särskilja olika nivåer av förmåga att kommunicera förståelsen. Provet är alltså av den karaktären att det håller för en differentierad bedömning av de enskilda uppgifterna och vi valde att göra en sådan på en skala omfattande 0-3 poäng per uppgift. I bedömningen har avdrag gjorts både för innehållslig ofullständighet och för sådana brister i det skrivna som påverkar begripligheten.

Resultatet av den här analysen framgår av Figur 12.

[1]*Medelvärde 4.73, standardavvikelse 1.96, reliabilitet 0.72*



Figur 12
Resultat på delprovet *Long Black Train:*
Differentierad bedömning (n= 4 538)[1]

Vi ser att provet med den här bedömningen fungerar mycket bra ur mätsynpunkt. Medelvärdet ligger vid mitten av poängskalan och spridningen är sådan att man kan säga att mätningen fungerar över hela det aktuella färdighetsregistret. Andelen elever med 0 poäng (5% av samtliga) är dock för stor. Den innefattar, förutom dem som inte klarat något av det de försökt sig på med, ett mindre antal elever som inte lämnat några svar.

Med ett försök till översättning av vad prestationerna på provet innebär i fråga om konkret språkfärdighet kan man säga att de som har i genomsnitt 1-2 poäng per uppgift (grovt sett mellan 8 och 16 poäng totalt) har grundläggande förståelse med avseende på den typ av språkanvändning som provet exemplifierar, dvs förmedling av fakta och intryck genom en sångtext. De har förstått det viktigaste och kan i skrift på engelska kommunicera det de förstått på ett någorlunda tydligt sätt. (Man kan samtidigt inte utesluta att det dessutom finns en del som har hörförståelsen men som inte har förmåga att i skrift förmedla denna. Provet mäter både "höra" och "skriva".) Över hälften av eleverna tillhör den här kategorin.

De som ligger på nivån däröver har deltaljerad förståelse och visar detta genom mer eller mindre felfria skriftliga formuleringar. Många kan dessutom tolka implicit innebörd i det som framförs. (Ett par av frågorna kräver sådan förmåga.) Detta kan man säga gäller för ungefär en sjundedel av eleverna.

De som ligger inom den lägsta tredjedelen av poängskalan förstår bara en mindre del av det avlyssnade och/eller har problem med att i skrift

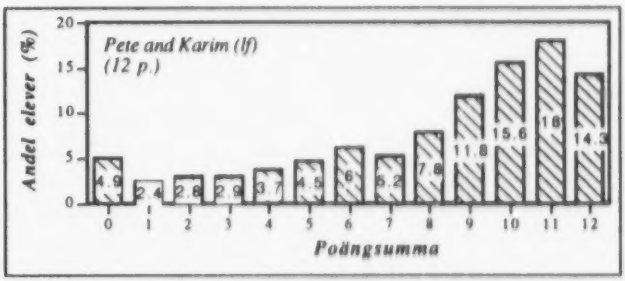
[1] *Medelvärde 11.37, standardavvikelse 5.42*

kommunicera det som uppfattats. Detta gäller knappt en fjärdedel av samtliga elever.

Skillnaden mellan ak- och sk-elever är stor. De förras genomsnittliga poängsumma är bara hälften så stor som de senares (6.22 resp 12.55 poäng). Det innebär en skillnad på mer än en standardavvikelse. Även om det naturligtvis finns många individuella avvikelser från det här mönstret, kan man alltså konstatera att ak-eleverna som grupp har mycket sämre hörförståelse (och förmåga att skriftligt förmedla förståelsen) än sk-eleverna. Att hörförståelsen i ak är mycket svagare framgick också av resultaten på det första delprovet (*Traffic Call*).

Pete and Karim

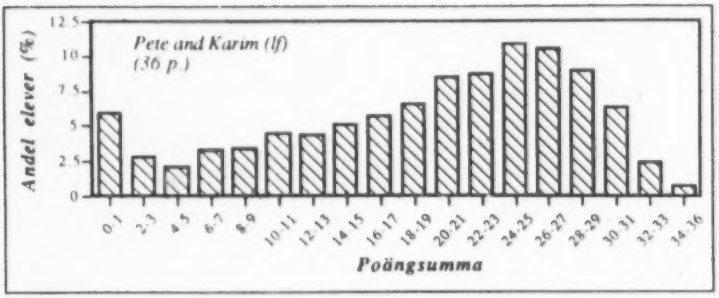
Resultatet på läsförståelseprovet *Pete and Karim* åskådliggörs i figurerna 13 (bedömning 0-1 poäng per uppgift) och 14 (0-3 poäng per uppgift).[1]



Figur 13
Resultat på delprovet *Pete and Karim* (läsförståelse):
Samtliga elever (n=4 538)[2]

[1]*Av rättningstekniska skäl fick svaren på fråga 5 delas upp och bedömas i två delar. Det sammanlagda antalet uppgifter är därför 12.*

[2]*Medelvärde 8.21, standardavvikelse 3.46, rel. 0.87*



Figur 14
Resultat på delprovet *Pete and Karim* (läsförståelse):
Differentierad bedömning, samtliga elever (n=4 538)[1]

Det här delprovet är avsevärt lättare än det föregående (hörförståelseprovet). Med den grova bedömningen (rätt/fel, 0/1 poäng per uppgift) hamnar hälften av eleverna på de tre högsta poängsummorna. Med den differentierade bedömningen (0-3 poäng per uppgift) blir spridningen större och informationsvärdet i resultaten ökar.

Med samma slag av tolkning här som den som gjordes ovan för *Long Black Train* kan man säga att ungefär en tredjedel av eleverna har en väl uttryckt och detaljerad förståelse av textinnehållet (motsvarande den översta tredjedelen av poängskalan). Mera ungefärlig förståelse har knappt hälften av eleverna (motsvarande den mittre tredjedelen av skalan). Svag till mycket dålig förståelse har återigen, som i det föregående provet, knappt en fjärdedel av samtliga. Möjligtvis beror det svaga resultatet hos en del på oförmåga att i *skrift* visa att man förstått.

Också på det här delprovet är skillnaden stor mellan allmän och särskild kurs (t.o.m. än större än på det förra). Medelvärdena är resp 9.19 och 22.40. Skillnaden motsvarar nästan en och en halv standardavvikelse. Läsförståelsen tycks alltså vara relativt sett sämre än hörförståelsen hos de svagare eleverna. Som påpekades ovan är det dock blandade färdigheter vi rör oss med i båda proven (hörförståelse och skrivförmåga resp läsförståelse och skrivförmåga) så här kan vi inte vara alltför säkra om förhållandet mellan *hör* och *läs* som isolerade förmågor.

[1] *Medelvärde 19.11, standardavvikelse 8.98*

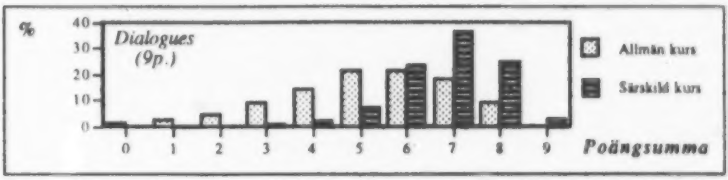
8.1.4 Delproven Dialogues, Beans och Letter

De prov som ingår i Elevhäfte 3, dvs *Dialogues*, *Beans* och *Letter*, gavs till ett delurval om drygt tusen elever ingående i det stora urvalet. Av tidsskäl har det inte varit möjligt att bearbeta och analysera resultaten annat än mera översiktligt inför den här rapporteringen. Mera ingående analyser görs dock efter hand.

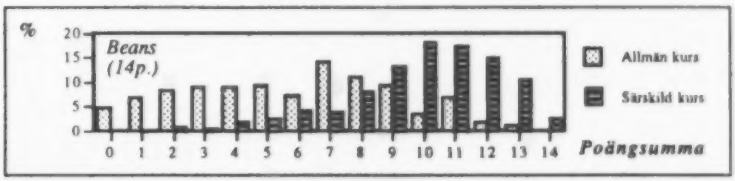
I beräkningarna nedan är inte elever som läser enligt annan grupperingsmodell än ak/sk medtagna. (De utgör bara 4% av samtliga som deltar.) Beroende på komplexitet har de olika uppgifterna bedömts med 01, 0-2 eller (i ett fall) 0-3 poäng, i de två senare fallen med avdrag för bara partiellt kommunicerad förståelse (resp partiellt begripligt svar).

Resultat per allmän och särskild kurs

I figurerna 15, 16 och 17 sammanfattas utfallet på de tre delproven i allmän och särskild kurs var för sig.



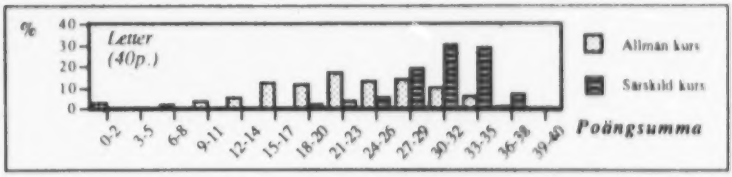
Figur 15
Resultat på delprovet *Dialogues:* Per allmän och särskild kurs
(n= 268 resp 695)[1]



Figur 16
Resultat på delprovet *Beans:* Per allmän och särskild kurs
(n= 263 resp 695)[2]

[1]*Medelvärden och standardavvikelser är 5.23 och 1.81 resp 6.76 och 1.21 (t= 12.7).*

[2]*Medelvärden och standardavvikelser är 5.79 och 3.23 resp 9.92 och 2.49 (t= 18.7).*



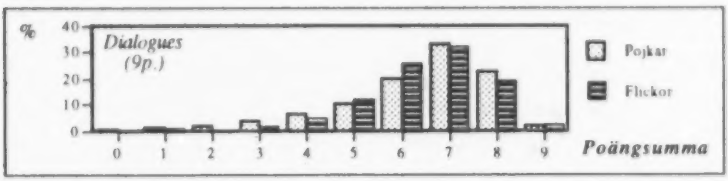
Figur 17
Resultat på delprovet *Letter:* Per allmän och särskild kurs
(n= 271 resp 697)[1]

Gemensamt för alla tre proven är, som i de tidigare redovisade proven, att elever i särskild kurs överlag är klart bättre än elever i allmän kurs. Samtidigt är överlappningen avsevärd, också enligt tidigare mönster. En stor andel ak-elever har högre provresultat än de svagare sk-eleverna.

Svårighetsnivån i provuppgifterna är bra, med undantag för *Beans*, som är för avancerat för allmän kurs. För många får bara några få poäng och ingen klarar alla uppgifterna.

Resultat per kön

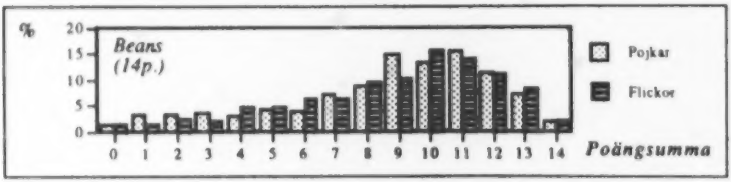
Figurerna 18, 19 och 20 åskådliggör fördelningen av provresultaten för pojkar och flickor.



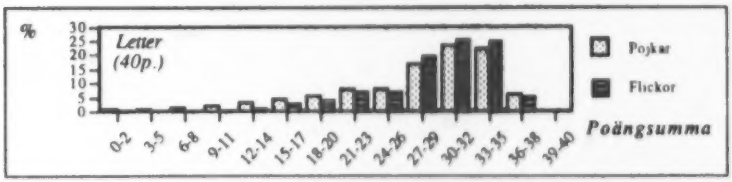
Figur 18
Resultat på delprovet *Dialogues:* Per pojkar och flickor
(n= 517 resp 510)[2]

[1]*Medelvärden och standardavvikelser är 22.02 och 7.71 resp 30.53 och 4.33 (t= 17.1).*

[2]*Medelvärden och standardavvikelser är 6.35 och 1.61 resp 6.38 och 1.48 (t= 0.23).*



Figur 19
Resultat på delprovet *Beans:* Per pojkar och flickor
(n= 518 resp 504)[1]



Figur 20
Resultat på delprovet *Letter:* Per kön
(n= 521 resp 511)[2]

Även om det inte är några större skillnader mellan pojkars och flickors resultat, kan man notera att tendensen är till flickornas fördel. Särskilt gäller detta delprovet *Letter*, dvs cloze-uppgiften (inskrivning av svar i luckor), där den genomsnittliga skillnaden i poäng mellan könen är statistiskt signifikant ($p \leq .01$). Skillnaderna är klart mindre – inga alls, i själva verket – på *Beans* och *Dialogues*, de två som innefattar hörförståelse.

Gemensamt för alla tre proven är att de ska besvaras skriftligt med egna ord, och detta är en sorts färdighet som flickor brukar vara lite bättre på (se nedan, avsnitt 8.2.8).

Slutligen kan vi konstatera att pojkarna genomgående har större spridning i sina resultat. Skillnaderna mellan de bättre och de svagare eleverna är alltså större bland pojkarna än bland flickorna.

---

[1] *Medelvärden och standardavvikelser är 8.75 och 3.30 resp 8.87 och 3.21 (t= 0.56)*

[2] *Medelvärden och standardavvikelser är 27.58 och 7.23 resp 28.85 och 5.94 (t= 3.08).*

8.2 Förmåga att skriva engelska

8.2.1 Allmänt om analysen av den skriftliga färdigheten

I det tredje delprovet, uppsatsuppgiften *Win a Dream* (Bilaga 7), prövas elevernas förmåga att skriva fritt. Också den här delen, liksom de två första delproven, är tagen från ett standardprov, men ett som gavs år 1990 (i särskild kurs) och därför har det inte, till skillnad från de två första, berört några av de elever som ingår i vår undersökning inom NU.

Här har vi ganska stora möjligheter att dra generella slutsatser om färdighetsnivåerna, beroende dels på att provet är nytt, dels på att eleverna får visa sin förmåga att formulera något eget och sammanhängande på språket. Genom att det blir mera omfång på det som produceras kan dessutom analysen göras mera mångsidig och innehållsrik. Dessutom finns möjligheten att jämföra resultaten här med de resultat som eleverna i årskurs 8 (inte NU-eleverna) uppnådde när uppgiften ingick i standardprovet 1990. Härav kan man få intressanta aspekter på färdighetsutvecklingen från det ena läsåret till det andra.

Av dessa skäl lägger vi särskild vikt vid utvärderingen av prestationerna på just det här delprovet. Tre särskilda arbeten med separata redovisningar utförs. Ett är den övergripande och mera allmänna analysen i den här rapporten. Här betraktar vi delprovet i det större sammanhanget, skärskådar bedömningarna, ser på huvudresultaten (innehållet, kommunikationen), jämför resultaten i ak/sk och mellan pojkar och flickor samt redovisar också några observationer om formalia (uppsatsernas längd, stavningen och grammatiken).

I ett annat arbete, som utförs av June Miliander, ges en mera detaljerad redovisning av uppsatsuppgiften med särskild inriktning på innehållet. Vad säger eleverna i sina fingerade brev? Klarar de av att presentera sig själva, att argumentera osv? Vilken förmåga har de att organisera innehållet? Hur väl lyckas de få fram det de vill ha sagt? Vad karakteriserar överhuvud taget deras kommunikativa förmåga? Vilka är konsekvenserna för arbetet i klassrummet, och för eventuellt lokalt utvecklingsarbete, av de resultat som kommer fram? Detta är den typ av frågor som det söks svar på i den här delen av projektet.

Slutligen gör vi en ambitiös satsning på att undersöka NU-uppsatserna i rent språkligt avseende. Det är ett arbete av något mera långsiktigt slag som enligt planerna ska leda fram till en vetenskaplig avhandling på engelska författad av Pia Kohlmyr. För första gången görs här en grundlig kartläggning, på basis av ett mycket omfattande och riksgiltigt underlag, av svenska elevers behärskning av det engelska språkets former när de lämnar den obligatoriska skolan efter (i regel) sex års undervisning i

språket. I första hand är det den grammatiska kompetensen som studeras. Andra möjliga undersökningsområden är behärskningen av orden och fraserna, förmågan att hantera olika stilistiska uttryck, utnyttjandet av språkets variationsmöjligheter m.m.

8.2.2 Uppgiften

Den uppgift som ges i det här delprovet går ut på att under rubriken "*Win a Dream!*" skriva ett brev i vilket man presenterar sig själv och förklarar för en tänkt tävlingsjury varför man vore lämplig att bli utvald till att få en veckas fri vistelse i Storbritannien. Det anges att brevet ska omfatta mellan 150 och 250 ord.

Bedömningarna genomfördes av ämneslärarna på skolorna. I några fall gjordes de dock av projektpersonal. Underlaget bestod av en kortfattad allmän anvisning om bedömningen, en beskrivande nivåskala och konkreta exempel på prestationer på olika nivåer.

Anvisningen var utformad på följande sätt:

> "Det är här viktigt att eleverna vill och vågar producera sig på engelska. Det är också viktigt att eleven kan producera en text som hänger ihop och där eleven på ett logiskt sätt kan binda ihop meningar och olika delar av texten så att dispositionen är klar och tydlig och budskapet går fram. Vidare läggs vikt vid om ordförrådet är stort och varierat eller begränsat och enkelt. Språkliga brister (grammatik och stavning) påverkar vanligtvis förståelsen men bör tonas ner i den totala bedömningen. Något som bör premieras är om eleven kan hitta ett personligt sätt att uttrycka sig som även tar hänsyn till vad som är lämpligt i uppgiften."

Bedömningen är vad man brukar kalla kriterierelaterad. I det här fallet innebär detta att uppsatsen bedöms genom att placeras på en av sex konkret definierade färdighetsnivåer (A–F). Dessa beskrivs på följande sätt:

Nivå A
Producerar enstaka ord. Stora språkliga brister och många svenska ord gör innehållet obegripligt.

Nivå B
Producerar enkla meningar men med mycket torftigt innehåll. Oklar disposition. Mycket begränsat ordförråd, brister i språket (grammatik och stavning) och en del svenska ord gör innehållet mycket svårt att förstå.

Nivå C
Gör en grov disposition av innehållet, kan beskriva och framföra önskemål. Har vissa språkliga brister och använder enstaka svenska ord vilket gör att innehållet ibland kan vara svårt att förstå. Har ett visst flyt.

Nivå D
Producerar en text där det är en relativt tydlig disposition av innehållet. Kan argumentera. Har vissa språkliga brister och har ett begränsat ordförråd men detta stör ej nämnvärt förståelsen.

Nivå E
Gör en klar disposition av innehållet. För en allsidig argumentation. Visar viss språklig bredd och variation, gott ordförråd och i de flesta fall huvudsakligen korrekt språkanvändning.

Nivå F
Innehållet, dispositionen av uppgiften och språket, visar på en mycket hög färdighet. Har ett stort och varierat ordförråd och en personlig stil/ton som passar väl till innehållet i uppgiften.

Det går alltså ut på att bedöma kommunikationsförmågan ("Är innehållet begripligt?"), förmågan att organisera framställningen och att argumentera, samt förmågan att hantera språket. Innehållet i uppsatserna får huvudvikten.

De konkreta exemplen var alla tagna från de ordinarie utprövningarna av standardprovet i årskurs 8, särskild kurs. I materialet fanns inget exempel som kunde illustrera den allra lägsta färdighetsnivån (A).

8.2.3 Undersökning av bortfallet

Totalt föreligger uppsatsresultat från 92% (n=8 971) av eleverna i den grupp som besvarade enkäten (som ligger först i samma provhäfte). Vi har alltså ett bortfall i det här avseendet på 8%. Vi börjar med att undersöka om denna bortfallsgrupp avviker i väsentliga avseenden från den grupp som har uppsatsresultat. Vi sammanfattar utfallet av jämförelsen i Tabell 13.

Tabell 13
Jämförelse mellan de elevgrupper som deltagit resp inte deltagit i uppsatsprovet (n= 8 971 resp 768)

	Deltagit	Ej deltagit
Andelar pojkar/flickor (%)	49.4 / 50.6	52.9 / 47.1
Andelar ak/sk-elever (%)	27 / 71	45 / 54
Betyg, ht åk 9	3.20	3.01
Traffic Call, medelpoäng (st.avvik.)	6.45 (2.14)	5.68 (2.50)
Find ... Story, medelpoäng (st.avvik.)	11.78 (2.73)	10.22 (4.02)

Den grupp som inte gjort uppsatsdelen har en viss överrepresentation av pojkar och av ak-elever. Vidare är betygsnivån lägre. Slutligen finner vi att resultaten på delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story* skiljer sig åt i de två gruppema. Skillnaderna, i genomsnitt 0.77 resp 1.56 poäng, är statistiskt signifikanta ($p<.01$).

De två gruppema är alltså olika, men skillnaderna är inte dramatiska. De lär därför inte allvarligt påverka våra möjligheter att dra slutsatser utifrån de resultat vi har i den stora gruppen om 8 971 elever. Vid den slutgiltiga analysen av resultaten bör vi dock ha i åtanke att en liten, relativt svag grupp av elever inte ingår i underlaget.

8.2.4 Prövning av pålitligheten i bedömningarna (reliabilitetsundersökning)

Eftersom bedömningen av fri produktion alltid är svår och ibland kan bli något subjektiv, har vi gjort en särskild undersökning av säkerheten i resultaten (dvs i lärarnas nivåbedömningar) på det här delprovet. Frågan är om bedömningarna är så enhetligt gjorda att de kan ligga till grund för generella slutsatser om skrivförmågan.

Undersökningen gick så till att ett litet slumpmässigt urval av uppsatser, 44 stycken, togs fram för ytterligare bedömning av tre erfarna engelsklärare (två med huvudsaklig erfarenhet av gymnasieundervisning och en som också arbetar inom grundskollärarutbildningen). Vi fick

därmed sammanlagt 180 bedömningar att undersöka. De tre nya externa bedömarna hade i princip samma information om projektet och provet som klasslärarna, dock att två av dem är medarbetare i projektet och därför är mera förtrogna med materialet och tankegångarna bakom det. Ingen av de tre kände till lärarnas bedömningar när de själva, helt oberoende av varandra, bedömde uppsatserna.

Syftet var, som antytts, att försöka fastställa i hur hög grad olika bedömare kommer fram till samma resultat vid bedömningen av samma prestationer (uppsatser). I det stora undersökningsmaterialet har vi ju bara en bedömning per uppsats och de sammanlagt bortåt 9 000 bedömningarna har levererats av sammantaget drygt 500 olika lärare. För urvalet får vi i och med undersökningen fyra bedömningar per uppsats. Med tillgång till dessa ska vi försöka ta reda på om lärarna i allmänhet har haft möjlighet att göra säkra bedömningar med hjälp av just den här aktuella nivåskalan och de anvisningar och exempel som hör till. Det bör för övrigt tydligt framhållas att vårt syfte med den här s.k. reliabilitetsstudien inte är att ta reda på om lärarna "rättar rätt". Det är pålitligheten i hela bedömningsproceduren som testas.

Kontroll av det slumpmässiga urvalet visar att det kan betraktas som representativt för totalgruppen. Också i fråga om den variabel som vi nu granskar, ämneslärarnas bedömning av uppsatsdelen i NU-provet, ligger medelvärden och standardavvikelser lika.[1]

De tre externa bedömarna (B, C och D) tenderar att vara lite mer återhållsamma i sin bedömning än elevernas lärare som grupp betraktade (A). Medelvärdet för B, C och D är 3.34, för A 3.77, vilket gör en differens på nästan ett halvt steg i nivåskalan. Detta är för övrigt en ganska vanlig tendens i undersökningar av det här slaget. Externa bedömare är ofta strängare än bedömare på fältet. Det kan finnas anledning att ta hänsyn till detta när vi värderar de samlade resultaten på delprovet.

Internt mellan våra tre nya bedömare föreligger också en viss skillnad, som Tabell 14 visar.

[1] *De är för totalgruppen 3.74 resp 1.15 och för urvalet 3.77 resp 1.18. Jag har i dessa beräkningar transformerat bedömningarna A-F är till numeriska värden (1-6).*

Tabell 14
Fyra personers bedömningar av 44 gemensamma uppsatser

Bedömare	Antal uppsatser	Medelvärde	Standard-avvikelse
A (klasslär.)	44	3.77	1.18
B (extern)	44	3.23	1.08
C (extern)	44	3.16	1.06
D (extern)	44	3.66	1.06

De två av de externa bedömarna som skiljer sig mest åt (C och D) avviker från varandra med i genomsnitt ett halvt nivåsteg. Det är ganska mycket. Ännu lite större är skillnaden mellan den lägsta externa bedömningen och lärarbedömningen. Indikationen är således att kriterieskalan inte är en alldeles fast grund att stå på vid utvärderingen av den skriftliga produktionen. Man kan å andra sidan heller inte vänta sig att ett bedömningsinstrument som måste utformas så enkelt och lätthanterligt som fallet varit här ska kunna ge exakta mätresultat.[1]

Vi korrelerar också de externa bedömarnas resultat med varandra liksom med klasslärarnas bedömning och får det resultat som sammanfattas i Tabell 15.

Tabell 15
Samband mellan olika bedömares bedömningar av samma uppsatser (n = 44)

	Bedömare			
	A	B	C	D
A	1.00	.70	.65	.76
B		1.00	.79	.79
C			1.00	.82
D				1.00

Samstämmigheten är någorlunda god (men långt ifrån perfekt, förstås). Klasslärarnas bedömningar korrelerar ca 0.70 med var och en av de tre övrigas. För att illustrera vad ett sådant mått innebär i praktiken kan vi nämna att det svarar mot det förhållandet att två av våra lärare i sin

[1] *Dessa erfarenheter är intressanta också med tanke på den aktuella diskussionen om betygen. Att sätta betyg efter absoluta kriterier, med en hög grad av pålitlighet, kan ofta vara svårare än man föreställer sig och ställer i alla händelser stora krav på de definitioner man opererar med.*

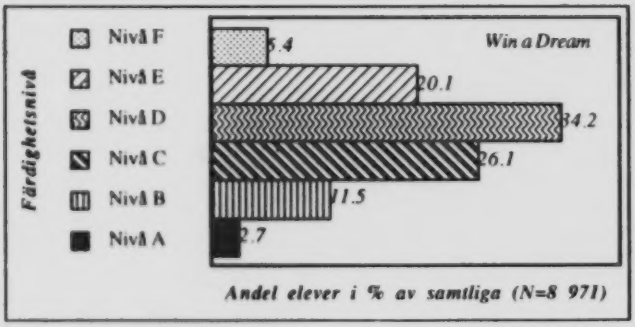
bedömning kom fram till resultat som var lika eller skiljde sig från varandra med högst 1 nivåsteg i 41 av de 44 fallen och med högst två steg i de resterande 3.

Vad vi för övrigt också kan se är att interkorrelationen mellan de tre extrabedömarna (B, C och D) är högre än korrelationen mellan någondera av extrabedömarna och bedömare A (klasslärarna). De förras bedömningar är alltså mer konsekventa (reliabla) än de senares. Om vi gör tankeexperimentet att någon av "de tre" sattes att bedöma om *samtliga* de nära 9 000 uppsatserna (och vederbörande inte bleve galen på kuppen), skulle vi få fram ett nytt resultat på delprovet som sannolikt skulle vara något pålitligare än det klasslärarresultat som vi nu har att hålla oss till.

Av den här översiktliga analysen kan man dra slutsatsen att ämneslärarnas (och i förekommande fall andra anlitade bedömares) nivåbestämningar av uppsatserna visserligen är något osäkra men ändå tillräckligt enhetligt gjorda för att vi ska kunna tolka resultaten på ett meningsfullt sätt. Vi tar fasta på den kollektivt gjorda fördelningen av de c 9 000 uppsatserna över de sex definierade nivåerna och beskriver utifrån denna åk 9-elevernas allmänna förmåga att skriva engelska.

8.2.5 Allmän skrivförmåga

Vi går alltså över till att redovisa resultaten av ämneslärarnas bedömning av de nästan 9 000 uppsatsernas innehåll. Vi börjar med att illustrera fördelningen totalt över de sex färdighetsnivåerna (Figur 21).



Figur 21

Resultatet på uppsatsprovet *Win a Dream:*
Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, samtliga elever

Majoriteten av uppsatserna (ca 80%) placeras på nivåerna C–E, med övervikt för den mellanliggande nivån, D. Resten förs främst till nivå B, i viss mån också till den högsta (F) och den lägsta nivån (A). Hela registret utnyttjas och kurvformen tyder på att skalan differentierar och att vi får ut ganska bra information.

Om vi försöker omtolka den här första resultatbilden till den typ av kriterier som används vid bedömningen (dvs den typ som ingår i nivåskalan), kan vi preliminärt säga att de flesta eleverna visar förmåga att "göra en disposition av innehållet", de kan "beskriva, framföra önskemål och argumentera". Argumenteringen är dock ofta bristfällig och saknas inte sällan. Språket är av varierande kvalitet från "delvis bristfälligt", vilket gör att "innehållet ibland kan vara svårt att förstå", till, som bäst, "i huvudsak korrekt språk och gott ordförråd".

Därutöver finns det en liten grupp omfattande ca 5% av samtliga som har "mycket hög färdighet" vilken kommer till uttryck genom såväl innehållet, dispositionen som språket. Ordförrådet är "stort och varierat" och de har "en personlig stil/ton som passar väl till innehållet i uppgiften".

Slutligen har vi en grupp elever (knappt 15% av samtliga) som skriver så dåligt att innehållet är "mycket svårt att förstå" eller "obegripligt". De producerar bara "enstaka ord" eller "enkla meningar med mycket torftigt innehåll". Ordförrådet är "mycket begränsat" och de måste ibland använda svenska ord.

En översiktlig genomgång av lärarbedömningarna visar att man inte alltid rättat sig efter kriterierna i skalan. Det förekommer t ex att uppsatser på hög språklig nivå bedömts med F även om att instruktionerna till uppgiften inte följts.

I en noggrann utvärdering av utfallet på delprovet bör vi justera för det faktum att bortfallet är något snett (jämför avsnitt 8.2.3). Som vi kunde konstatera är de elever som inte skrivit någon uppsats lite svagare än övriga och därför får man räkna med att vi hade fått ett något lägre resultat om precis alla hade deltagit. Men vi kunde också slå fast att den nedjustering som det kan vara fråga om är relativt obetydlig. Till detta kommer dock den tendens till skillnad mellan de tre oberoende experimentella bedömarna å ena sidan och elevernas egna lärare å den andra som vi noterade i reliabilitetsundersökningen (se ovan, avsnitt 8.2.4). Klasslärarna var på det hela taget något generösare i sin bedömning. Vår skattning av den sammanlagda effekten av dessa två påverkansfaktorerna (snett bortfall och generös bedömning) är att uppsatsresultaten har en genomsnittlig förskjutning uppåt med ett halvt nivåsteg i förhållande till de "sanna" värdena. I praktiken medför dock

den här omständigheten inte någon drastisk förändring av den allmänna bild som vi har gett av skrivfärdigheten.

Korrelationen mellan uppsatsresultaten och andra provresultat är som framgår av Tabell 16 ganska låg.[1]

Tabell 16
Samband mellan resultaten på uppsatsprovet *Win a Dream* och delproven *Traffic Call*, *Find the Right Story* och *Kate* (det muntliga provet) samt höstterminsbetyget i åk 9

	A	B	C	D	E
A *Win a Dream*	1.00	.53	.50	.56	.59
B *Traffic Call*		1.00	.59	.59	.43
C *Find the Right Story*			1.00	.49	.40
D *Kate*				1.00	.45
E *Betyg ht åk 9 (1991)*					1.00

Av de tre övriga delproven stämmer uppsatsprovet bäst överens med den muntliga uppgiften, vilket på ett sätt är logiskt (jfr dock fotnoten beträffande variationsmöjligheten). De prövar båda fri uttrycksförmåga till skillnad från de övriga två. Ännu lite bättre överensstämmelse har uppsatsprovet med betygen, vilket kan vara ett tecken på att dessa fastställs mera på grundval av skriftliga än muntliga prestationer. Samtidigt är det så att lärarna i sina enkätsvar anger att de betraktar förmågan att *tala* språket som klart viktigare än förmågan att *skriva* det, så våra undersökningsdata är inte entydiga på den här punkten (jfr avsnitt 5.4). I vilken grad detta beror på bristande tillförlitlighet i de muntliga resultaten resp. enkätsvaren är svårt att avgöra.

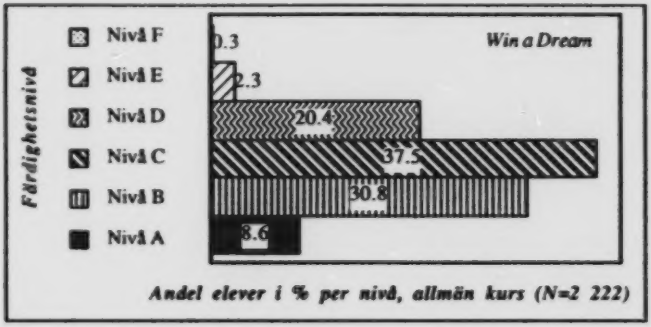
För att ytterligare konkretisera resultaten av delprovet *Win a Dream* återger vi i Bilaga 7 avskrifter av uppsatser som är typiska för var och en av de sex färdighetsnivåerna. Fem av de sex exemplen är sådana som fått

[1] *Att sambanden inte är starkare mellan de fyra delproven är inte så konstigt. Proven mäter olika färdigheter (skriva, höra, läsa och tala) och olika elever har ofta olika färdighetsprofiler. Dessutom har resultaten i två av delproven (B och C) begränsat variationsutrymme, som har påpekats tidigare (avsnitt 8.1.1), och detta begränsar också möjligheterna till hög korrelation. Slutligen finns förstås här, liksom i så gott som alla färdighetsprov, reliabilitetsbrister och sådana har likaledes en sänkande effekt på korrelationen.*

samma nivåplacering av alla *fyra* bedömarna – oberoende av varandra – i reliabilitetsundersökningen. Med viss reservation för att det alltid är vanskligt att plocka ut några enskilda exempel och låta dem representera hundratals resp. tusentals andra på givna nivåer, bör ändå illustrationerna i sin helhet kunna bidra till vår konkretisering av de mål man når i grundskolan i fråga om förmågan att skriva engelska.

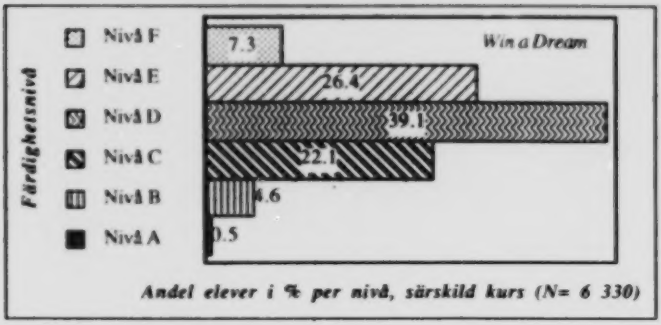
8.2.6 Resultat per allmän och särskild kurs

De svaga eleverna går företrädesvis i allmän kurs, medan de duktigare oftast tillhör särskild kurs. Vi gör separata analyser för de två kurserna för att beskriva skillnaderna när det gäller förmågan att skriva och åskådliggör resultaten i figurerna 22 och 23.



Figur 22

Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream:*
Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, allmän kurs



Figur 23
Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream:*
Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, särskild kurs

Som framgår skiljer sig fördelningarna åtskilligt åt. Ytterst få elever i allmän kurs (bara 3‰) har en skrivfärdighet som ligger på nivå F ("mycket hög färdighet med språklig bredd och stort och varierat ordförråd"). Inte heller den näst högsta nivån, som innebär förmåga att göra en klar disposition, att kunna argumentera, ha en viss språklig bredd och huvudsakligen korrekt språkanvändning, nås av mer än ett fåtal. På de två högsta nivåerna ligger tillsammantaget färre än 3% av eleverna i allmän kurs mot nästan 34%, dvs var tredje, i särskild kurs.

Om vi går till andra ändan av skalan ser vi att bilden är ungefär den omvända. Mycket få elever i särskild kurs (5‰) skriver så lite och så bristfälligt att innehållet blir obegripligt. Det är heller inte många skelever som förs till den näst lägsta nivån, vilken innebär språk med så

stora brister att innehållet är svårt att förstå. Ak-eleverna däremot befinner sig i stor utsträckning på de två lägsta nivåerna (sammanlagt nästan 40% av samtliga).

Av figurerna framgår vidare att medelnivån i allmän kurs är C och i särskild kurs D. I genomsnitt skiljer sig således de två åt med ett nivåsteg. Omräkning till numeriska mått (A–F = 1–6) ger medelvärdet 2.8 (standardavvikelsen .96) i allmän kurs och 4.1 (standardavvikelse 1.0) i särskild kurs. Skillnaden är alltså noga räknat lite större än ett steg på nivåskalan.[1]

I avsnitt 9 (*Svaga elever*) ges en beskrivning av de elever som har de svagaste resultaten på det här delprovet (bl.a. hur de presterar på andra delprov och hur de bedömer sig själva).

8.2.7 Resultat per undervisningsgrupper

En första översiktlig kartläggning av variationen i undervisningsgruppers genomsnittliga resultat har gjorts (jfr motsvarande för hör- resp läsförståelseproven *Traffic Call* och *Find the Right Story* i avsnitt 8.1.2). För att inte resultaten från mycket små grupper ska snedvrida resultatbilden, utgår vi enbart från grupper av en viss minsta storlek, nämligen för allmän kurs grupper som har minst 5 elever och för särskild kurs grupper som har minst 10 elever. (Icke alternativkursuppdelade grupper är inte med här.)

Tabell 17 sammanfattar:

Tabell 17
Resultat för undervisningsgrupper på delprovet *Win a Dream;*
Per allmän kurs, särskild kurs och sammanlagt

Prov	Allmän kurs			Särskild kurs			Ak + Sk		
	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.	Antal grupper	Medel-värde	Stand. avvik.
Win a Dream	174	2.76	0.47	341	4.07	0.43	515	3.63	0.76

[1] *I vår diskussion av skalan utgår vi från att avstånden mellan nivåerna är lika stora. Det kan man strängt taget inte göra, men för de praktiska syften vi har med den här redovisningen är antagandet rimligt.*

Till skillnad från vad vi fann i fråga om delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story* är det ingen stor skillnad i graden av variation mellan gruppmedelvärdena inom de resp kurserna, även om värdena visar på en lite större spridning i allmän kurs.

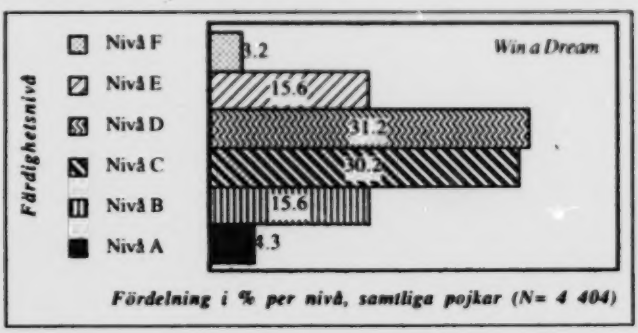
Att vi nu får en lite annorlunda bild i fråga om variabiliteten beror säkert bl a på att vi här inte har den begränsande faktorn "för enkel uppgift", dvs för särskild kurs (se kommentaren om "restriction of range" i avsnitt 8.1.1) – och för den delen inte heller "för svår uppgift", dvs för allmän kurs.

Vi kan alltså dra slutsatsen att på den här uppgiften (att skriva ett brev) är *skillnaderna mellan undervisningsgrupper*, dvs spridningen i gruppernas *genomsnittliga* färdighetsnivåer, något men inte mycket större i allmän kurs än i särskild kurs. Däremot är det förstås, som vi tidigare slagit fast, en mycket stor skillnad i nivå generellt.

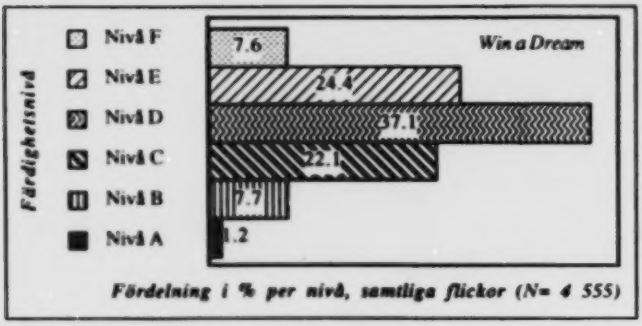
8.2.8 Resultat per kön

På provuppgifter som kräver skriftlig produktion brukar man se vissa skillnader mellan pojkars och flickors resultat. Flickor har en tendens att klara sådana uppgifter bättre än pojkar (se t.ex. Malmberg, 1975; Hultman och Westman, 1977; White, 1986 [som rapporterar en brittisk nationell utvärdering]; UHÄ-rapport 1992:3).

För att undersöka om så är fallet också i vårt material beräknar vi fördelningen av bedömningarna för vartdera könet för sig. Resultatet åskådliggörs i figurerna 24 och 25.



Figur 24
Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream:*
Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, pojkar



Figur 25
Resultat på uppsatsprovet *Win a Dream:*
Procentuell fördelning över färdighetsnivåer, flickor

Bedömningen av flickornas uppsatser ligger som synes högre. På den högsta nivån är andelen flickor mer än dubbelt så stor som andelen pojkar. På nivåerna E och F tillsammans befinner sig sammanlagt 32% av flickorna mot knappt 19% av pojkarna. Analogt med detta är andelen pojkar på de lägsta nivåerna dubbelt så stor som andelen flickor.

För fullständighetens skull tar vi också fram medelvärden och standardavvikelser (med, som tidigare, omräkning av nivåbedömningarna till numerisk skala). Vi jämför dessutom dessa med motsvarande värden för de två tidigare standardprovsdelarna (Tabell 18).

Tabell 18
Resultat per kön på de tre delarna från standardproven
(hörförståelse, läsförståelse och uppsats)

Delprov	Pojkar			Flickor		
	Antal	Medel-värde	Stand.-avvik.	Antal	Medel-värde	Stand.-avvik.
Traffic Call (hf)	4 607	6.50	2.12	4 682	6.40	2.16
Find the Right Story (lf)	4 585	11.63	3.10	4 682	11.73	2.60
Win a Dream (uppsats)	4 404	3.48	1.15	4 555	3.98	1.09

Vi ser här till att börja med att den genomsnittliga skillnaden mellan pojkar och flickor på uppsatsen är precis 0.5, dvs ett halvt steg på nivåskalan (och nästan en halv standardavvikelse). Däremot är skillnaderna ytterst obetydliga på de två andra proven. Det skiljer en tiondels

poäng åt vartdera hållet. Slår man ihop resultaten på de två hamnar man därför på alldeles samma summor, dvs 18.13 för både pojkar och flickor. Ingen skillnad alltså på hör- och läsdelarna, men en signifikant sådan ($p < .05$) på skrivdelen.

I den första utvärderingen av engelskan inom NU, i åk 5, prövades också förmågan att skriva fritt (Balke 1990b). Också i det fallet bestod uppgiften i att skriva ett brev (ett svarsbrev). Utfallet blev mycket likt det som vi har fått i den här undersökningen i åk 9. Flickorna presterade klart bättre än pojkarna. Skillnaden motsvarade nästan en halv standardavvikelse, precis som här.

På uppsatsdelen i standardproven i engelska brukar också flickorna göra bättre ifrån sig. På en sjugradig skala — med stegen 7 Ö [Över], 6 Ö-, 5 M+, 4 M [Medel], 3 M-, 2 U+ och 1 U [Under] — är skillnaden i regel omkring ett halvt steg, dvs av samma storleksordning och med samma riktning som i NU-materialet. År 1991, exempelvis, det år då våra NU-elever gick i årskurs åtta och deltog i den ordinarie provomgången (med annat uppsatsämne), var medelvärdet för pojkarna i sk 3,9 och för flickorna 4,4. I ak, där dock bara en tredjedel av eleverna deltog (mot 94% i sk), var medelvärdena 3,4 resp 3,9.

Utfallet på provuppgiften *Win a Dream* bekräftar således helt många andra undersökningsresultat som visat på att flickorna har ett försprång när det gäller förmågan att skriva. Deras produktiva verbala förmåga är bättre än pojkarnas.[1]

8.2.9 Ordomfång och grammatik

Uppsatsmaterialet utgör ett utomordentligt gott underlag för en både bred och djup undersökning av elevernas behärskning av det engelska språkets former (orden, fraserna, grammatiken m m). Den sorts analys som krävs när det gäller dessa saker är dock ofta både svår och tidsödande att genomföra och vi har därför inte hunnit komma så långt med den inför den här rapporteringen. Vissa pilotundersökningar har dock gjorts och dessa ska vi redovisa nedan.

Uppsatsernas längd

I anvisningarna till uppgiften uppmanas eleverna att skriva mellan 150 och 250 ord. Detta är bara ett grovt riktmärke för omfånget och av upp-

[1] *Däremot är det nie alltid så att flickorna också når bättre resultat än pojkarna när verbal förmåga mäts med flervalsuppgifter. Se t.ex. Broadfoot (1993), Oscarson (1992), Balke (1990).*

satserna framgår det att de angivna gränserna inte har följts alltför noggrant. Skripta som är både avsevärt längre och avsevärt kortare förekommer.

Eftersom själva längden av det som produceras också är en intressant faktor när man utvärderar skrivförmågan, gör vi en beräkning av uppsatsernas genomsnittliga omfång. Vi drar ett slumpmässigt stickprov om 200 uppsatser, räknar det totala antalet ord i var och en av dessa och beräknar medelvärdet för alla 200. Genom att stickprovet är slumpmässigt draget kan vi med stor sannolikhet utgå ifrån att dess medelvärde ligger nära medelvärdet för alla de totalt 8 971 elever som deltagit i provet.

Resultatet blir ett genomsnitt på 185 ord per uppsats. Variationen i längd är stor, från några enstaka meningar (och ett och annat "sabotage") till långa välformulerade bidrag på flera hundra ord. De flesta – betydligt fler än hälften – ligger dock inom det angivna intervallet 150-250 ord. Ak-elevernas uppsatserna är betydligt kortare än sk-elevernas. Det genomsnittliga antalet ord är ca 125 i ak och ca 200 i sk.

Som jämförelse kan nämnas att den ungefärliga medellängden på uppsatser vid det ordinarie provtillfället, dvs i åk åtta, enligt en räkning är 175 ord.[1] Att uppsatserna är lite längre i åk nio är förstås väntat. Samtidigt torde detta visa att uppgiften inte har nonchalerats av eleverna. De har antagligen presterat efter sin förmåga i de flesta fall, vilket gör att vi kan tillmäta våra undersökningsresultat ganska stort värde. (Som tidigare har påpekats är dessutom uppsatsuppgiften, till skillnad från de två första standardprovsdelarna, ny för eleverna, vilket gör att vi inte behöver befara någon eventuell övningseffekt.)

Grammatisk färdighet

Som ett första steg i undersökningen av elevernas behärskning av grammatiken görs en kartläggning av vilka typer av fel som förekommer och hur vanliga dessa är.[2] Arbetet är av förberedande slag och kommer enligt planerna att utvidgas och fördjupas efter hand.

Som underlag för beskrivningen används ett mindre delurval om 97 uppsatser draget ur den stora gruppen enligt en slumpmässig princip. Representativiteten i urvalet har kontrollerats, med följande resultat (Tabell 19):

---

[1]*Beräkningen har gjorts av Gudrun Erickson, som är provansvarig för standardproven i engelska.*

[2]*Kartläggningen av de grammatiska felen har utförts av Pia Köhlmyr som förberedelse för planerat avhandlingsarbete i engelska.*

Tabell 19
Jämförelse mellan elever i grammatikundersökning (n = 97) och totalgruppen (n = 8 971)

	Urvalsgrupp	Totalgrupp
Betyg, ht åk 9	3.19 (0.86)	3.20
Traffic Call, medelpoäng (st.avvik.)	6.67 (2.01)	6.45 (2.14)
Find ... Story, medelpoäng (st.avvik.)	11.77 (2.51)	11.78 (2.73)
Win a Dream, medelnivå (st.avvik.)	3.67 (1.13)	3.74 (1.15)

Ingen signifikant skillnad mellan grupperna föreligger. Den lilla grupp som valts ut kan alltså anses representera elever i allmänhet i årskurs nio.

Uppsatslängden ska enligt anvisningarna vara 150-250 ord. Antalet ord i uppsatserna i urvalet är i genomsnitt 184, vilket stämmer mycket väl med skattningen ovan. Också i det här avseendet är urvalet representativt.

Redovisningen av grammatikfelen är ordklassbaserad, dvs felen kategoriseras som substantivfel (inkl artikelfel), verbfel osv. Dessutom bildar ordföljdsfel en kategori för sig.

Det är ännu för tidigt att göra'ens en preliminär bestämning av fördelning av feltyper, vilka de är mera exakt, vad som i fråga om grammatikbehärskningen skiljer elever på olika allmänna färdighetsnivåer osv. (Vi räknar med att kunna presentera de första mera genomarbetade analyserna under det kommande verksamhetsåret.) Däremot kan vi exemplifiera typer av fel som förekommer och något antyda hur vanliga de är i vårt lilla (men typiska) urval, det senare genom att bara ta exempel som också förekommer ganska ofta på de två högsta bedömningsnivåerna (E–F).[1]

De ordklasser inom vilka det förekommer flest fel är substantiven, verben och pronomina. Rikligt med fel hittar man också inom ordklassen prepositioner, men i de allra flesta fallen är det fråga om val av fel ord (**interested of racing cars/ *go on a tennis match*), vilket snarare hör hemma på lexikonområdet (ord- och fraskunskapen) än på grammatikområdet. Felaktigt bruk av konjunktioner är också vanligt förekommande, men de gäller i regel den formella meningskonstruktionen. De får ofta inleda meningar i stället för att inleda bisatser eller samordna satser: **But partly because I .../ *And how nice the peoples are./ *So if I win the trip to Britain could I learn to speak a better english*. Eftersom det inte råder

[1]*Vid exemplifieringarna markerar jag på sedvanligt sätt ogrammatisk konstruktion med asterisk.*

någon riktig enighet om vad som ska betraktas som rätt och fel på den här punkten, lämnar vi feltypen därhän tills vidare.

Problemen med substantiven gäller främst numerus (felaktiga val av singular- och pluralformer), bestämdhet (artikelbruk) och genitivkonstruktioner: **I will take a lot of photo./ *I was to England and enjoyed it very much ... especially the Englishmen./ *I would like to ... meet english peoples in my own age./ *We have a very boring weather./ *We live in Uppsala Swedens fourth city./ *I ... liked to go to Madonnas show./ *my grandfathers father*

I fråga om verbläran gör man mest fel i val av tempus och i val av verbformer över huvud taget (t ex progressivformer): **In my spare time Im going out with friends./ *i have for a very long time want to go to Britain, Because of a festival that are going to bee there./ *... when the sun shined last./ *I like listen to music.* Kongruensfelen är ganska frekventa: **Football and tennis is my favorites./ *We goes on movies and goes on discos. Sometimes we just sits and talk about .../ *I guess that is what everybody write./ *... and i almost never has anything to do on my spare time.*

På pronomensidan är det fel i användningen av *it/there* och de personliga och relativa formerna som är de mest framträdande: **I've read in the newspaper that it is a show with Madonna in London .../ *I live in a small town who's called X.*

Feltyperna ovan förekommer i flertalet uppsatser, även i sådana som är ganska bra för övrigt (dock i ganska ringa utsträckning i de allra bästa, på nivå F). Dessvärre är felen inte utan betydelse, inte ens rent kommunikativt. De sticker i ögonen på den som läser och kan språket bättre, t.ex. en brevmottagare i England, de stör kommunikationen och kan ibland leda till missförstånd. De får nog i många fall, åtminstone när det gäller de allmänt sett bättre eleverna, betraktas som onödiga "skönhetsfel" som egentligen skulle kunna vara avhjälpta på det här stadiet.

Bland elever som fått någon av de fyra lägre nivåbedömningarna (A–D) är den grammatiska osäkerheten stor. Också i fråga om elementära moment som *do*-omskrivningen, enkel tempusanvändning (presens, imperfekt), grundläggande ordföljd, central formlära m.m. görs fel i stor utsträckning. Intrycket av den svaga formen förstärks av att handstilen inte sällan är svårläst.

I det vidare arbetet med undersökningarna av elevers förmåga att kommunicera skriftligt gör vi också felanalyser för att försöka förklara varför felen uppstår. Undervisning, studiematerial och elevaktiviteter är då

förstås av centralt intresse. Dessutom ser vi på andra orsaker, bl.a. fenomenet *övergeneralisering*, dvs tillämpning av en språklig regel utanför sitt egentliga användningsområde, som bruk av den progressiva formen i fall där enkel tempusform är den riktiga, eller bruk av presensändelse på verbet i annat fall än vid tredje person singular: **I'm living in a small village called X./ *I hates homeworks and tests ....*

En annan variationskälla som studeras och beskrivs är *transfereffekter*, främst modersmålets inverkan på inlärningen av det främmande språket, t.ex. när det gäller närvaro/icke närvaro av bestämd och obestämd artikel vid substantiv (här med ett exempel som utgör den insiktsfulla och trösterika fortsättningen på det föregående): **... but the school is important.*

8.2.10 Stavning

I en särskild delundersökning har jag försökt att få fram ett mått på elevernas förmåga att stava så som den kan avläsas i vårt uppsatsmaterial. Undersökningen är av ganska begränsat omfång, men den ger trots det en del intressant information.

I det här första steget var det mest angeläget att kartlägga elementära färdigheter och jag valde därför att titta på hur ord som används mycket ofta stavas. Genom att granska just sådana vinner man också den fördelen att få med elever på praktiskt taget alla färdighetsnivåer (och får därmed mer generaliserbara resultat). Ingen som skriver kan ju undgå att använda det mest centrala ordförrådet.

En ytterligare avgränsning var naturligtvis nödvändig, både vad gäller antalet uppsatser att gå igenom och antalet ord att undersöka, och den gjordes enligt följande.

Först togs ett slumpmässigt femtiondedelsurval av uppsatser fram, vilket gav oss sammanlagt 180 att undersöka. Kontroll visade att de elever som skrivit dessa uppsatser är jämställda med totalgruppen av elever i fråga om betyg och provresultat (Tabell 20). Andelarna pojkar/flickor och ak/sk-elever överensstämmer också i stort. Vi kan alltså betrakta de 180 som representativa för samtliga i den grupp ur vilken de drogs.

Tabell 20
Jämförelse mellan elever i stavningsundersökning (n = 180) och totalgruppen (n = 8 971)

	Urvalsgrupp	Totalgrupp
Betyg, ht åk 9	3.22	3.20
Traffic Call, medelpoäng (st.avvik.)	6.58 (2.10)	6.45 (2.14)
Find ... Story, medelpoäng (st.avvik.)	11.79 (2.61)	11.78 (2.73)
Win a Dream, medelnivå (st.avvik.)	3.77 (1.08)	3.74 (1.15)

I de 180 uppsatserna kontrollerades stavningen av samtliga förekommande ord enligt ett visst urval: 10 korta ord som tillhör språkets 100 vanligaste enligt *The Brown Corpus* (Kucera och Francis, 1967) och som också ingår i den lista över ord som för att ge poäng när de förekommer i uppgifter i centrala prov måste vara riktigt stavade. Dessa är de 10 första i tabellen. Dessutom inkluderades några lite längre ord som tillhör språkets 1 000 vanligaste (de fem sista i tabellen) och som man kan räkna med naturligen kommer till användning i den aktuella skrivuppgiften. Bland de 15 undersökta orden ingår inte sådana som har direkt okomplicerad stavning (som *and, for, go, it, not, old*).

För samtliga ord registrerades endast första förekomsten hos en och samma elev. Upprepad felstavning räknades alltså inte in.

Resultatet sammanfattas i Tabell 21.

Tabell 21
Resultat av stavningsundersökning i 180 slumpvis utvalda uppsatser

Test-ord	Antal elever som stavar ordet rätt	Antal elever som stavar ordet fel	Totalt antal elever som använder ordet	Felstavningarna
Frekv. <100:e				
about	65	6	71	abaut (4), abot, aboat
much	54	13	67	musch, mutsh, mush (2), mutch (8), muts
now	30	9	39	know
their	12	6	18	there, ther (3), thier, thir
there	80	12	92	their, thire, ther (10)
well	27	0	27	–
where	11	5	16	wher, were (4)
who	52	2	54	hwo, ho
would	111	4	115	wod, whod, wold (2)
your	14	2	16	your´s, yours
Summa	*456* *88.5 %*	*59* *11.5 %*	*515* *100 %*	
Frekv. <1000:e				
because	75	32	107	becuse, becouse, becase, beauce, belcos, becourse, beacuse (3), becaus (3), beacourse (2), becurse (2), beacause (5), beacouse, beause, becauce, becaurse, becors, becouarse, becouse, becuese (2), bekors, becorse
country	43	8	51	contry, coutry, contries (2), contrys, contury, countrys (2)
language	11	4	15	languish (2), languge, laungwish
necessary	0	1	1	nessesary
school	53	5	58	scool, shool, scohl, sholl, scholl
Summa	*182* *78.5 %*	*50* *21.5 %*	*232* *100 %*	
S:a tot.	***638*** ***85%***	***109*** ***15%***	***747*** ***100%***	

De 180 eleverna använder genomsnittligen 4-5 av de 15 orden i sin uppsats. Stavningen är förstås oftast riktig.

I närmare bestämt 638 av de 747 tillfällen som registrerats är stavningen korrekt. Andelen riktig stavning av testorden är alltså 85%. I 15% av fallen, dvs ungefär vart sjunde, stavar man fel. På de allra vanligaste orden (dvs de 10 första i tabellen) stavar knappt 90% av eleverna rätt. På de något mindre frekventa (de fem sista) stavar knappt 80% rätt.

Sammanfattningsvis ger den här beräkningen vid handen att på våra testord tillhörande det allra mest centrala ordförrådet (de 100 vanligaste), och som man alltså möter från första början av språkstudierna, stavar drygt 10% av eleverna fel. Undantagna är då ord som är så enkla att de endast för mycket svaga elever, och för elever med särskilda läs- och skrivsvårigheter, innebär stavningsproblem (sådana som *and, for, go, it, not*). De testord som dels är något längre, dels är något mindre centrala, men fortfarande mycket vanliga (bland de 1 000 vanligaste), stavar drygt 20% av eleverna fel .

Man kan komplettera den här undersökningens resultat med ett enklare mått genom att helt enkelt räkna det totala antalet stavfel per uppsats, oavsett vilka ord som ingår (men utan att räkna in upprepning av samma fel). Vi gör detta i en del av vårt slumpmässiga urval och finner att i en representativ grupp om 56 uppsatser är drygt 7% av orden felstavade. I en genomsnittlig, normallång uppsats på knappt 200 ord förekommer alltså 13-14 felstavade ordtyper.

Som framgår av avsnitt 8.2.3 finns det en grupp om några hundra elever (8% av samtliga) som inte deltagit i uppsatsprovet och som är svagare än "uppsatseleverna". Deras stavning är säkert också lite sämre. Även om gruppen inte avviker radikalt från övriga, får man räkna med att stavningsförmågan hos elever i allmänhet i åk 9 är något lite sämre än vad resultatet av den här undersökningen med 180 elever antyder.

Förmåga att stava riktigt är inte något centralt mål i språkundervisningen på grundskolestadiet. För många elever blir det sällan aktuellt att använda språket aktivt i skriftlig form utanför skolan. Trots det kan det tyckas otillfredsställande – och anmärkningsvärt – att stavningen är så pass svag också i ord som tillhör ordförrådets innersta kärna och som så gott som alla elever ständigt möter och själva använder.

8.2.11 Avslutande kommentarer

I det nya förslaget till kursplaner för grundskolan (SOU 1993:2) sägs bl.a. angående målen för skrivfärdigheten att eleverna ska "kunna formulera sig någorlunda korrekt i skrift, t ex i meddelanden och enklare brev" (s 37). I förhållande till Lgr 80 innebär detta en höjd ambitionsnivå. Enligt den senare läroplanen är målet det mera modesta att kunna "uttrycka sig i skrift i enkla former".[1] *Det* målet kan man kanske anse vara uppnått enligt vad som har ådagalagts av eleverna i den här utvärderingen – även om de formella bristerna är stora – men däremot svarar inte

[1] *Bland huvudmomenten (Lgr80, s 80) inkluderas dock "Skrivning av meddelanden, brev och referat" och "Fri skrivning, där eleverna bl a kan berätta och fabulera".*

prestationerna mot den förra beskrivningen, som alltså kan komma att gälla. För närvarande kan man knappast säga att elever i allmänhet kan uttrycka sig *någorlunda korrekt* i meddelanden och enklare brev. (De kan dock uttrycka sig, som tidigare framgått – de kan beskriva, framföra önskemål, argumentera m m – om än på ett formmässigt ganska svagt sätt.)

När det gäller frågan om hur man ska kunna stärka också den formella sidan av språkförmågan är det naturligt att koppla till färdighetsutvecklingen i modersmålet. För att höja svaga elevers förmåga krävs breda insatser som siktar på höjd allmän språklig medvetenhet, i det egna såväl som i det främmande språket.

8.3 Förmåga att tala engelska

De muntliga prövningarna kunde av praktiska skäl inte genomföras med samtliga som deltog i övriga prov utan bara med ett mindre urval omfattande 388 elever (valda från 69 grupper vid 14 skolor). I det här avsnittet beskriver jag uppgiften och bedömningsprinciperna samt hur delurvalet förhåller sig till totalgruppen i fråga om betyg och färdigheter. Dessutom redovisar jag en undersökning om tillförlitligheten i bedömningarna samt redogör för de översiktliga resultaten.

8.3.1 Uppgiften

Provet består i att eleven på engelska får återberätta en historia som läses upp på svenska. Texten handlar om en flicka, Kate, som kommer bort när hon och hennes pappa besöker ett varuhus för att göra inköp (se manus i Bilaga 8). I uppgiften ingår också att hitta på ett slut på historien. Eleven får följande instruktion:

> A Du kommer att få lyssna på en historia som berättas på svenska. Uppläsningen tar ungefär 3 minuter. Lyssna noga på historien för det är meningen att du ska kunna återberätta den på engelska.
>
> B Du har 3 minuter på dig till förberedelser. Till din hjälp finns ordbok, papper och penna.
>
> C Återberätta historien på engelska.
>
> D Historien har inget slut. En del av din uppgift består i att du avslutar historien på det sätt du tycker passar bäst. Det är alltså du som avgör vilket slutet blir. Du får 3 minuter på dig för att tänka igenom hur du vill avsluta historien.

Under uppläsningen kan eleven anteckna nyckelord och sedan slå upp dessa i den ordbok som finns till förfogande. Anteckningar får användas som underlag vid återberättandet. Provet spelas in på ljudband för att underlätta bedömningen.

Prestationerna bedöms med avseende på fyra kriterier som är betydelsefulla för effektiv kommunikation: *begriplighet, flyt, variation/utförlighet* och *strategianvändning*. De fyra karakteriserades skissartat på följande sätt:

1 Begriplighet	Uttal / ordförråd /sammanhang /begriplighet av innehållet
2 Flyt	"Ordströmmen"/ pauser, avbrott, "hack"/ för kommunikationen störande uttalsproblem
3 Variation/utförlighet	Satsbyggnad / omfattning och variation av grundläggande ordförråd, språklig medvetenhet / åskådlighet i framställningen
4 Strategianvändning	Egna initiativ / "närvaro" i interaktionen / användning av verbala resp icke-verbala strategier i syfte att kompensera språkliga brister och svårigheter

I vart och ett av dessa fyra avseenden görs en bedömning av nivån:

Nivå A	Otillfredsställande
Nivå B	Mindre bra
Nivå C	Bra
Nivå D	Mycket bra

Bedömningen görs direkt efter varje prövning. Den kompletteras och kontrolleras genom avlyssning av bandinspelningen. Resultatet förs in på en bedömningsblankett.

I Bilaga 8 ges transkriberade exempel på prestationer på de fyra nivåerna.

8.3.2 Undersökning av urvalet

Innan vi går in på att analysera de muntliga provresultaten måste vi kontrollera om de 388 "muntliga" eleverna är jämställda med den stora gruppen i fråga om viktiga variabler som betyg, andra provresultat m.m. Det måste de ju vara om man ska kunna generalisera resultaten till att gälla åk 9 i allmänhet. Beräkning av medelvärden och standardavvikelser för de två grupperna ger följande resultat (Tabell 22).

Tabell 22
Jämförelse mellan elever som har prövats muntligt (n= 388) och övriga (n ≈ 9 000)

	Muntlig grupp		Övriga	
Andelar pojkar/flickor (%)	50.0	50.0	49.4	50.6
Andelar ak/sk-elever (%)	33	67	27	71
Betyg, ht åk 9	3.23		3.20	
Traffic Call, medelpoäng (spridn.)	6.28	(2.19)	6.45	(2.14)
Find ... Story, medelpoäng (spridn.)	11.54	(2.87)	11.78	(2.73)
Win a Dream, medelnivå (spridn.)	3.64	(1.23)	3.74	(1.15)

Skillnaderna är små och "ligger inom felmarginalerna". Man kan alltså betrakta de 388 eleverna som en normalgrupp vars prestationer vi kan dra allmänna slutsatser utifrån. Men för att man ska kunna dra allmänna slutsatser måste man veta en annan sak också, nämligen att måttet på prestationerna (dvs de muntliga provresultaten) är pålitliga.

8.3.3 Reliabilitetsundersökning

För att ta reda på om så är fallet gör vi en reliabilitetsundersökning, liksom vi gjorde beträffande det andra helt produktiva delprovet, dvs uppsatsen (se avsnitt 8.2.4). Vi går tillväga på följande sätt.

Ur gruppen om 388 elever drar vi ett slumpmässigt sjundedelsurval som vi låter fyra bedömare bedöma om enligt samma principer som gällde vid ursprungsbedömningen. Två av dessa bedömare är också medarbetare i projektet och har tidigare bedömt hälften var av de 388 elevernas muntliga prov (men de bedömer inte om samma elever), en är gymnasielärare med viss erfarenhet av undervisning på högstadiet och en är infödd lärare, lärarfortbildare och språktestare med ingående kännedom om den svenska grundskolan.

Syftet är att ta reda på om olika bedömares bedömning av samma provprestationer också ger samma provresultat. Gör de det är det sannolikt att resultaten från vt 1992 är tillförlitliga och kan användas för lite mer allmänna slutsatser om hur bra eleverna i åk 9 talar engelska. Om våra fyra bedömare *inte* kommer fram till samma (eller ungefär samma) provresultat måste vi däremot vara mycket försiktiga med våra tolkningar av de ursprungliga siffrorna.

De nya bedömningarna görs med hjälp av bandinspelningarna från provtillfällena, vilket är en svaghet i undersökningen. Av banden framgår förstås inte allt det som sker i den verkliga provsituationen och som kan vara relevant för utfallet. Det mesta och viktigaste är dock med.

I Tabell 23 sammanfattar vi utfallet av bedömningarna totalt sett. Sammanlagt kan man få 16 poäng på provet[1].

Tabell 23
Resultatet av fyra personers bedömningar av samma muntliga prov (n= 52)

Bedömare	Medelvärde	Standard-avvikelse
A	10.81	3.02
B	9.67	3.36
C	10.64	2.69
D	10.62	2.94

Tre bedömare (A, C och D) ligger på ungefär samma genomsnittliga nivå och har i stort sett samma spridning i resultaten. Den fjärde (B) bedömer strängare och utnyttjar de skilda skalstegen mera (har lägre medelvärde och större spridning). På det hela taget är bedömarna dock ganska eniga om färdigheterna i stort, så i så måtto fungerar provmodellen.

Vi behöver också granska de enskilda resultatens tillförlitlighet och gör därför en beräkning av korrelationen parvis mellan alla fyra bedömarnas 52 totalsummor på provet.

Tabell 24
Samband mellan fyra personers bedömningar av samma muntliga prov (n=52)

	Bedömare A	B	C	D
A	1.00	.90	.93	.82
B		1.00	.89	.79
C			1.00	.80
D				1.00

[1] *I analysen kodar vi om färdighetsnivåerna (A-D) till numeriska värden (1-4). Vi inför också den förenklingen att vi betraktar resultaten inom vart och ett av de fyra kriterieområdena (Begriplighet, Flyt, Variation/Utförlighet och Strategianvändning) som variabler på samma skala, så att de kan adderas till en totalsumma. Egentligen är det inte tillåtet att göra så utan att först undersöka "dimensionaliteten" i mätresultaten, men för våra praktiska syften torde det kunna anses legitimt att bortse från det här speciella kravet.*

Sambanden visar sig vara starka. Som lägst är korrelationen mellan två bedömare .79, vilket även det innebär ganska stor samstämmighet i de resp bedömningarna av eleverna. Den högsta korrelationen, .93, innebär nära nog lika resultat från de två bedömarna i fråga.

För att vi ska få en uppfattning om hur pass enhetligt bedömningarna av de fyra separata delfärdigheterna har kunnat göras, beräknar vi sambanden mellan bedömarna också i det avseendet. Vi nöjer oss här med att redovisa lägsta och högsta parsambandet (av sammanlagt 6) för vart och ett av de fyra kriterieområdena (Tabell 25).

Tabell 25
Samband mellan fyra muntliga bedömare:
Lägsta resp högsta korrelationen per delfärdighet

	Min/max.korr.
1 Begriplighet	.62 – .80
2 Flyt	.73 – .81
3 Variation/Utförlighet	.64 – .79
4 Strategianvändning	.60 – .85

Eftersom den möjliga poängvariationen här bara är en fjärdedel av den för provet som helhet, blir också sambanden lägre. De är dock fortfarande relativt höga. Faktorn *Flyt* är den som är mest homogent bedömd. De lägre sambanden i alla fyra färdigheterna beror på en och samme bedömare, som avviker något från de övriga tre.

Vi kan av undersökningen sluta oss till att bedömningssystemet är sådant att det gör det möjligt för olika bedömare att oberoende av varandra komma fram till ungefär samma provresultat för en och samma prestation. Detta innebär i sin tur att vi bör kunna göra vissa generella tolkningar av de data vi sedan tidigare har på de muntliga proven. Samtidigt måste vi dock göra det lilla förbehållet att ursprungsbedömningarna och de experimentella bedömningarna (dvs i den här studien) har gjorts under lite olika förutsättningar.

Vi har dessutom inte haft möjlighet att göra någon kontroll av bedömarnas grad av medvetenhet om den egentliga innebörden i de fyra färdighetskategorierna. Det finns en risk att man inte har kunnat tolka vad som avses med de korta beskrivningarna och samfällt tillämpat de fyrgradiga skalan (nivåerna) enligt en relativ princip utan att ha någon alldeles klar koppling till ett specifikt innehåll. Därmed skulle det i så fall ändå vara tveksamt om vi kan tolka elevernas färdigheter med utgångspunkt i de bedömningskategorier som provmodellen omfattar. Vi har

dock som sagt inte närmare undersökt detta utan utgår tills vidare ifrån att tolkningarna *kan* göras.

8.3.4 Resultat

Sambanden mellan resultaten på det muntliga provet och övriga prov är inte höga (snarast måttliga). Korrelationen mellan de två rent produktiva proven, dvs det muntliga provet och den fria skrivuppgiften (*Win a Dream*) är 0.56. Detta innebär att det bara delvis är så att de elever som har höga resultat på det muntliga provet också har höga resultat på skrivprovet. Den uppmätta korrelationen kan tolkas så att det föreligger överensstämmelse i stort i ungefär en tredjedel av fallen.[1] Eftersom vi av erfarenhet vet att sambandet mellan skrivfärdigheten och talfärdigheten normalt är starkare än så, måste vi dra slutsatsen att endera provet – eller mera troligt båda – producerar resultat som har ett visst mått av osäkerhet i sig.

Provresultaten för de sammanlagt 388 elever som testas muntligt sammanfattas i Tabell 26. Samtliga bedömningar har gjorts av två medarbetare i projektet (båda också engelsklärare med omfattande undervisningserfarenhet).

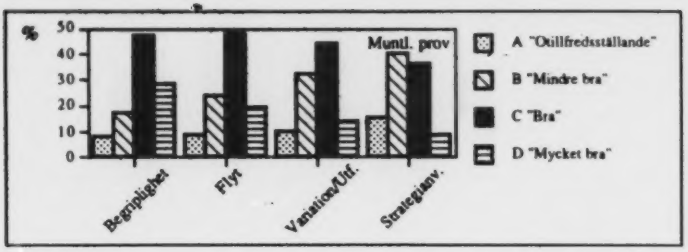
Tabell 26
Resultatet på det muntliga provet (n= 388)

Kriterium	Nivå (fördeln. av eleverna i %)			
	A "Otillfredsställande"	B "Mindre bra"	C "Bra"	D "Mycket bra"
1 Begriplighet	8	17	47	28
2 Flyt	9	24	48	19
3 Variation/Utförlighet	10	32	44	14
4 Strategianvändning	15	40	36	9

De flesta bedömningarna ligger i högra halvan av tabellen (utom i fråga om *Strategianvändning*), dvs majoriteten av eleverna bedöms på det hela taget vara bra eller rent av mycket bra i fråga om det som provet mäter. De ligger högst i fråga om *Begriplighet* och därefter sjunker bedömningarna gradvis, i den givna ordningsföljden, för *Flyt, Variation/ Utförlighet* och *Strategianvändning*.

Förhållandet mellan de fyra faktorerna framgår tydligare av diagrammet (Figur 26).

[1] *Den s k förklarade variansen är $0.56^2 = 0.31$, eller 31 procent av den totala variansen.*



Figur 26
Resultat på det muntliga provet (n= 388)

Staplarna för "Otillfredsställande" och "Mindre bra" blir successivt högre om man går från vänster till höger. Staplarna för "Bra" och "Mycket bra" blir i motsvarande takt lägre. Eleverna bedöms alltså vara bäst i fråga om begripligheten i det de säger, näst bäst i fråga om "flytet" och därefter kommer förmågan att variera språket och förmågan att utnyttja strategiska omskrivningar och annat för att få fram vad man vill ha sagt.

Begripligheten bedöms med utgångspunkt i *"Uttal /ordförråd /sammanhang /begriplighet av innehållet"* (se avsnitt 8.3.1) och det är alltså dessa saker som eleverna behärskar bäst. Tre fjärdedelar klarar dem "Bra" eller "Mycket bra". Att uttal och ordförråd ingår i det som eleverna klarar bäst är inte någon överraskning med tanke på vad som av tradition brukar få stort utrymme i undervisningen.

Det som betecknas som "Flyt" är lite mindre välfungerande än begripligheten men fortfarande överlag bra. I bedömningen har man att väga in, enligt anvisningarna, *"Ordströmmen"/ pauser, avbrott, "hack"/ för kommunikationen störande uttalsproblem.* Två tredjedelar av de prövade bedöms vara "Bra" eller "Mycket bra" i dessa avseenden. De får inte tunghäfta, de kan "prata på" och de har inte ett uttal som är så dåligt att det stör kommunikationen. Vänder man på det får man samtidigt säga att den återstående tredjedelen har problem härvidlag. Deras produktion bedöms vara "Mindre bra" eller "Otillfredsställande" med avseende på flyt. De uttrycker sig stapplande, med stor ansträngning och många fel.

I variabeln "Variation/Utförlighet" börjar vi närma oss en utjämning mellan den vänstra och högra halvan av förmågeskalan. Till vänster (nivåerna A och B) befinner sig 42% av samtliga, till höger (nivåerna C och D) 58%. Bedömt här är *satsbyggnad /omfattning och variation av grundläggande ordförråd, språklig medvetenhet /åskådlighet i framställningen,* dvs en sorts överordnad formell förmåga att strukturera språket. Satsbyggnaden, som kommer som första led i definitionen och därmed

kanske väger något tyngre än de övriga vid bedömningen, gäller grammatikbehärskningen och det är nog denna som rätt mycket speglas i de relativt låga siffrorna. De grammatiska felaktigheterna är ju lätta att lägga märke till och de är relativt många, ibland också ganska elementära.

I den sista bedömningsvariabeln, "Strategianvändning", har vi den lägsta skattningen av eleverna. Över hälften av prestationerna klassas som "Mindre bra" eller "Otillfredsställande". Det som bedöms är *egna initiativ /"närvaro" i interaktionen /användning av verbala resp icke-verbala strategier i syfte att kompensera språkliga brister och svårigheter*. Det förhållandevis dåliga resultatet beror antagligen dels på utformningen av uppgiften (den går t ex inte direkt ut på interaktion), dels på att det inte är så vanligt att man i undervisningen övar den "strategiska kompetensen". Många elever var nog heller inte klara över att de hade fria händer när det gällde att nå det kommunikativa syftet, dvs att de kunde uttrycka sig helt på det sätt de själva ville, att de fritt kunde göra omskrivningar, att de kunde tillgripa "icke-verbala strategier" (minspel, åtbörder, gester etc), att de t o m kunde ta bedömaren till hjälp när de saknade ord osv. Det förefaller därför vara svårt att utifrån provresultaten dra några generella slutsatser om elevernas förmåga att tala engelska. Mera försiktiga tolkningar kan man dock göra enligt tidigare utredning.

Sambandsundersökningar

Vi ska också relatera de muntliga resultaten till några andra av de data som tas in i utvärderingen. Det senaste terminsbetyget (höstterminen åk 9) korrelerar endast svagt med det muntliga provet (r= .45), vilket kan bero på att elevernas förmåga att tala inte får tillräcklig vikt vid betygsättningen, eller också att provresultaten inte är en tillräckligt säker mätare på den muntliga färdigheten. Det mest troliga är att det är en kombination av dessa förklaringar som gäller.

Bland de elever som har de bättre resultaten på det muntliga provet är det fler än genomsnittligt som säger att de förstår engelskan i klassrummet bra (fråga 22 i enkäten; r =.49). Sambandet mellan uppsatsprovet och förståelsen av den talade engelskan i klassrummet är lite svagare (r= .37). Som väntat hänger alltså hörförståelsen närmare ihop med talfärdigheten än med den skriftliga färdigheten. Detta talar för validiteten i de nämnda enkät- och provresultaten.

Elever som tror att de inte skulle *känna sig osäkra* tillsammans med människor som bara kan tala engelska (fråga 13) tenderar att nå något bättre resultat än andra på det muntliga provet. Sambandet är dock inte starkare än vad fallet är med betygen (r= .45). Elever som tror att de skulle *klara sig* bra i samma situation, dvs kunna prata med enbart engelsktalande (fråga 14), får i större utsträckning bra muntligt provresultat. Korrela-

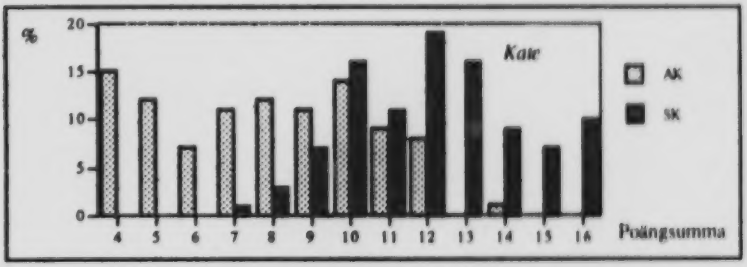
tionen är .56. Den är alltså inte hög, men den innebär ett tydligt positivt samband.

Intressant nog finns det däremot bara ett ytterst svagt samband (r= .20) mellan elevernas uppfattning om hur *duktiga* de själva tycker att de är i engelska (fråga 24) och de resultat de får på det muntliga provet. Av detta måste man dra slutsatsen att eleverna långt ifrån alltid sätter likhetstecken mellan god förmåga att kunna prata med engelsktalande och duktighet i engelska! Detta är olyckligt och torde kunna förklaras med att de likställer duktighet med sådan färdighet som speglas i ett bra betyg och inte med självbedömd förmåga att klara samtal med engelsktalande.

Beträffande sambanden mellan de muntliga provresultaten och andra provresultat, se avsnitt 8.2.5.

8.3.5 Resultat per allmän och särskild kurs

I det muntliga provet deltar 127 ak-elever (33% av samtliga) och 261 sk-elever (67%). Vi undersöker hur de två grupperna förhåller sig till varandra för att få en bild av hur färdigheterna ser ut bland svagare och duktigare elever. Eftersom antalen vid uppdelning blir små, är det inte meningsfullt att redovisa resultaten över såväl kurstyp som nivåer och färdighetsområden. Vi nöjer oss i stället med att redovisa de två gruppernas fördelningar av de adderade resultaten på den totala poängskalan, som sträcker sig från 4 till 16 poäng[1] (Figur 27).



Figur 27
Resultat på det muntliga provet per allmän och särskild kurs
(n= 127 resp 261)[2]

[1] *Jfr not i avsnitt 8.3.3*

[2] *Medelvärden och standardavvikelser: 7.89 och 2.64 resp 12.07 och 2.33 (t= 15.2)*

Sk-eleverna når betydligt bättre resultat än ak-eleverna. Det är visserligen en viss överlappning i mitten av skalan, men i de övre och nedre tredjedelarna har vi nästan ingen blandning alls. Det är så gott som enbart sk-elever som får de högre färdighetsbedömningarna och så gott som enbart ak-elever som får de lägre bedömningarna.

Av figuren ser vi dessutom tydligt att skalan inte räcker till för att fånga in hela spännvidden i färdighet. Det är en viss "ansamling" av bedömningar i vardera änden. Om skalan hade sträckt sig längre åt vänster (1x4 poäng var det minsta man kunde få), hade vi sannolikt fått en utbredning av ak-elever åt det hållet. Hade den sträckt sig längre åt höger, hade vi troligen fått en utbredning av sk-elever däråt. Differensen mellan allmän och särskild kurs är således ännu lite större än den bild som figuren (och därmed det muntliga provet) ger oss.

En fråga som man kan ställa sig är om skillnaden mellan allmän och särskild kurs är densamma i fråga om talfärdigheten som i fråga om andra färdigheter. En rimlig hypotes är att elever väljer allmän kurs bland annat därför att de har svårigheter med det skrivna ordet – som av olika skäl fått en central roll också i språkundervisningen – men att detta inte nödvändigtvis behöver innebära att de har lika stora problem med det talade ordet, dvs hörförståelsen och den muntliga färdigheten.

För att pröva hypotesen beräknar vi för just de ak- och sk-elever som har resultat på det muntliga provet också andra provresultat. Vi väljer hörförståelseprovet, läsförståelseprovet och uppsatsprovet i det första elevhäftet och jämför alltså dessa med det muntliga provet.[1] Skillnaderna uttrycker vi i s.k. standardiserade poäng, vilket innebär skillnaderna omräknade i antal standardavvikelser (här dock bara i ungefärliga mått). Detta gör det möjligt att direkt jämföra utfallen på de fyra proven med varandra.

Tabell 27 sammanfattar resultatet.

---

[1] *Vi tar inte med proven i häftena 2 och 3 p.g.a. att vi i dessa har betydligt färre resultat totalt (jfr förklaringen i avsnitt 8.1.3). Antalen elever som har **både** muntliga provresultat och resultat på dessa prov blir därför för små (särskilt i ak) för att göra jämförelser pålitliga.*

Tabell 27
Skillnaden mellan allmän och särskild kurs på fyra delprov med inriktning på skrift resp tal

Prov	Allmän kurs			Särskild kurs			Skillnad
	Antal elever	Medel-värde	Stand. avvik.	Antal elever	Medel-värde	Stand avvik.	(stand. poäng)
Find ... Story (läs)	112	9.54	3.11	242	12.51	2.14	**1.0**
Win a Dream (upps.)	108	2.65	0.96	238	4.11	1.07	**1.5**
Traffic Call (hör)	113	4.46	2.16	242	7.19	1.54	**1.7**
Kate (muntl.)	113	7.89	2.64	244	12.07	2.33	**1.7**

Hypotesen bekräftas inte, som framgår av siffrorna. Skillnaden mellan ak och sk är *inte* mindre på det muntliga provet och på hörförståelseprovet än på läsförståelse- och skrivproven. Ak-eleverna har till och med bättre resultat, relativt sett, på *Find the Right Story* och *Win a Dream* än på *Traffic Call* och *Kate*, den muntliga uppgiften.

Att skillnaden är så pass mycket mindre på läsförståelseprovet (*Find the Right Story*) beror säkert mest på att det var för lätt för sk-elever. Det är konstruerat för allmän kurs, som jag påpekade tidigare (jämför avsnitt 8.1.1). Om det hade det varit svårare, hade skillnaden blivit större. På det svårare läsförståelseprovet *Pete and Karim* (avsnitt 8.1.3) motsvarar skillnaden 1.47 standardpoäng, dvs är av samma storleksordning som skillnaden på uppsatsprovet (*Win a Dream*).

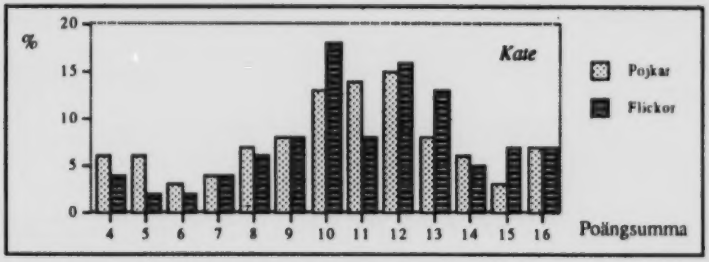
Sammanfattningsvis antyder den här jämförelsen att de svagare eleverna är minst lika svaga i muntliga avseenden som i skriftliga. Man kan koppla detta förhållande till enkätresultat som visar på att enskilt arbete ("skriver svar på frågor på engelska", "arbetar enskilt i arbetsboken") är en vanligare lektionsaktivitet i allmän kurs än i särskild kurs (jfr avsnitt 6.2). De svagare eleverna sysslar alltså i större utsträckning med skrivövningar än de bättre eleverna gör. Resultaten på det muntliga provet får ses som en bekräftelse på att de svagare eleverna behöver få mer träning i att tala språket.

126

8.3.6 Resultat per kön

Av de elever som prövas muntligt är hälften pojkar och hälften flickor. De senare når bättre resultat än de förra.[1] Medelvärdesskillnaden är 0.78 och den är tolkbar ur statistisk synpunkt ($p<.05$). Man kan alltså med stor sannolikhet (minst 95-procentig) betrakta skillnaden som reell och inte bara som uppkommen av en slump.

Skillnaden illustreras i Figur 28.



Figur 28
Resultat på det muntliga provet: Per pojkar och flickor

Vi ser att det är fler flickor i toppen och fler pojkar i botten. Skillnaden är tydligast i det allra lägsta skiktet.

Som framgick av avsnitt 8.2.8 har också flickorna bättre skriftlig färdighet än pojkarna Vi jämförde där över den stora gruppen om totalt ca 9 000 elever (4 404 pojkar och 4 555 flickor). Detsamma gäller här, i det mycket mindre urvalet (n= 388), i fråga om muntlig färdighet. Flickorna har bättre provresultat än pojkarna.

Vi finner också, när vi undersöker det mindre, "muntliga" urvalets resultat på den skriftliga uppgiften att flickorna ligger klart högre än pojkarna.[2] Våra provresultat talar alltså entydigt till flickornas förmån såväl när det gäller skriv- som talförmågan. På våra andra prov, där det produktiva momentet är mindre framträdande, ser vi däremot ingen sådan klar

---

[1] *Medelvärden och standardavvikelser är 10.33 och 3.27 (pojkar) resp 11.11 och 2.91 (flickor) (t= 3.51).*

[2] *Medelvärden och standardavvikelser är 3.28 och 1.22 (pojkar) resp 4.02 och 1.14 (flickor) (t= 6.11).134*

tendens. På exempelvis de två första delproven, som mäter hörförståelse och läsförståelse, är det ingen skillnad mellan könen (se avsnitt 8.2.8).

I den förra undersökningen, i åk 5, prövades också den muntliga färdigheten i ett litet delurval (105 elever). Där förelåg ingen skillnad mellan pojkar och flickor (Balke 1990b). Att utfallet inte blir detsamma i de två mätningarna kan ha ett flertal olika orsaker. För det första sker förstås en mycket stor färdighetsutveckling mellan åk 5 och åk 9 och könsrelaterade förändringar kan inträffa i det förloppet. Provmodellerna skiljer sig också åt. I åk 5 prövades eleverna i par som dels fick intervjua varandra (med återberättande av innehållet), dels fick göra ett rollspel (som kund och expedit i en livsmedelsaffär). Uppgiften i åk 9 är mer inriktad på monolog (snarare än på dialog som i åk 5-provet). Slutligen är principerna för bedömningen ganska olika i de två fallen. I åk 5 bedöms eleverna globalt på en sammanfattande fyrgradig kriterieskala (med tonvikt i beskrivningarna på kommunikation och begriplighet). I åk 9 bedöms eleverna med avseende på fyra specifika faktorer, som var och en värderas i fyra nivåer.

9 SVAGA ELEVER

Det har i flertalet analyser av provresultaten framkommit att spännvidden mellan de svagaste och duktigaste eleverna är mycket stor. Skolan lyckas bra med de duktigaste och det stora flertalet av övriga elever har en väl fungerande färdighet. Dessvärre finns det samtidigt en mindre andel elever som inte lyckas tillägna sig mer än en viss del av de färdigheter som läroplanen sätter upp som mål. I det här avsnittet beskrivs dessa elever i några avseenden. Av främst tidsskäl har det inte varit möjligt att ge en mera ingående beskrivning i den här rapporten, men uppföljningsarbete för senare rapportering är planerat.

Undersökningen i årskurs 5

I den förra insamlingen (1989) gjordes också en särskild studie kring de svaga eleverna. Resultaten beskrivs i Hansen (1990). Det visade sig bl.a. att antalet svaga varierar mycket från klass till klass. I vissa saknas de helt, medan de i andra utgör en ganska stor andel. De svaga eleverna värderar sin egen förmåga lågt, de tycker oftare än andra elever att engelskan är svår och tråkig, de känner sig osäkrare, de föreställer sig betydligt oftare än andra att läraren tycker att de är dåliga i engelska och de förstår inte det som läraren säger lika bra som andra. I rapporten konstaterarar författaren att undervisningen i klasser med en relativt stor andel svaga elever inte skiljer sig mycket från undervisningen i andra klasser, men tycker sig se en antydan om att vissa karateristika i den förra (svag individualisering samt formell inriktning) samvarierar med antalet svaga elever.

Definition

Som svaga i den här undersökningen i åk 9 betecknar jag de elever som ligger på de två lägsta nivåerna (A och B) i uppsatsprovet. Övriga elever (på nivåerna C-F), de "ej svaga", är jämförelsegrupp. Jag väljer resultatet på uppsatsprovet som indelningsgrund därför att detta är det prov där eleverna får vara mest kreativa. Det är också det prov som eleverna får mest tid på sig för att besvara och som därför ger det bredaste bedömningsunderlaget.

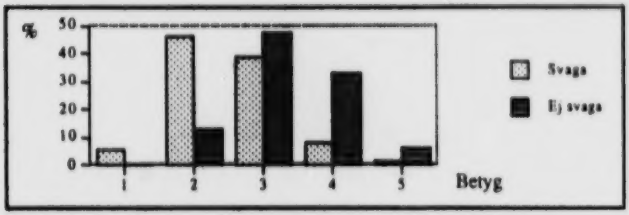
Beskrivning av gruppen

Med definitionen ovan blir andelen svaga elever ungefär 15%. Här sammanfattas några utmärkande drag i gruppen.

Den har en stor överrepresentation av elever från allmän kurs. Andelen är hela 71% mot bara 18% i den ej svaga gruppen.

Könsfördelningen är mycket sned. Gruppen innehåller mer än dubbelt så många pojkar som flickor (68 resp 32%). I den *ej* svaga gruppen är följaktligen andelen pojkar mindre än andelen flickor (46 resp 54%).

Höstterminsbetygen är avsevärt lägre än för övriga. Nästan hälften i den svaga gruppen har betyget 2. Motsvarande proportion elever i gruppen ej svaga har betyget 3. Figur 29 visar fördelningen i de två grupperna.



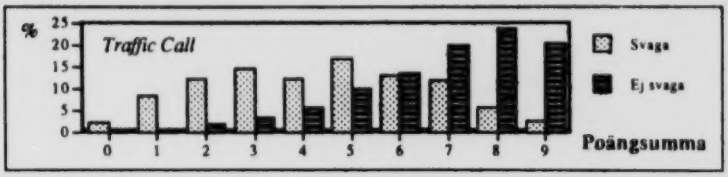
Figur 29
Fördelningen av höstterminsbetygen i åk 9:
Gruppema svaga och ej svaga elever (n= 1 186 resp 7 462)[1]

Det kan tilläggas att betygsfördelningarna för pojkar och flickor i den svaga gruppen ser mycket lika ut. Lärarna tycks alltså inte vara påverkade av elevernas könstillhörighet när de sätter betygen.

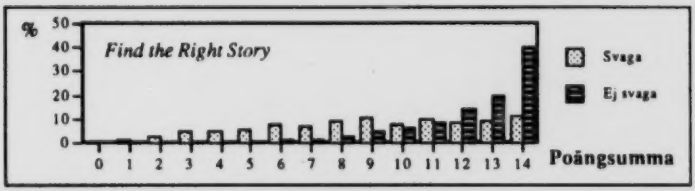
Provresultat

Figurerna 30 och 31 visar utfallet på delproven *Traffic Call* och *Find the Right Story* per svaga och ej svaga elever. De förra är inte bara svaga, definitionsmässigt, när det gäller att skriva fritt, utan också, som klart framgår, när det gäller att förstå tal och att förstå text.

[1]*Medelbetygen är 2.53 resp 3.01.*



Figur 30
Svaga och ej svaga elevers resultat på hörförståelseprovet *Traffic Call* (n=1 224 resp 7 345)



Figur 31
Svaga och ej svaga elevers resultat på läsförståelseprovet *Find the Right Story* (n=1 213 resp 7 452)

Vi får här för övrigt ytterligare en illustration av det förhållandet att båda dessa delprov är för lätta för åk 9 generellt (jämför redovisningen i avsnitt 8.1.1). De ger i själva verket bäst information om just de svagaste, vilket de här två fördelningarna tydligt visar.

Också i det muntliga provet (*Kate*) tenderar svaga elever att få låga resultat, som framgår av utredningen i avsnitt 8.3.5. Indikationen är till och med att de svaga eleverna ligger relativt sett sämre till i muntligt avseende än i skriftligt.

Självbedömning och attityder

Uppfattningen om den egna förmågan är ganska låg. På elevenkätens fråga "Hur duktig tycker *du själv* att du är i engelska" (fråga 24) svarar över en tredjedel (35%) i den svaga gruppen att de är "mycket dåliga" eller "ganska dåliga". I den ej svaga gruppen väljer sammanlagt 15% dessa två alternativ. Här finns också en viss könsskillnad. De svaga som är pojkar har lite bättre självförtroende än de svaga som är flickor. Den lägsta självbedömningen gör alltså svaga flickor i allmän kurs. Bedömningen stämmer överens med de faktiska måtten på deras färdigheter som vi har i

hörförståelseprovet *Traffic Call*. Däremot stämmer bedömningen bara delvis med resultaten på läsförståelseprovet *Find the Right Story*.

Vidare är de svaga elevernas självförtroende överlag dåligt i fråga om förmågan att "klara sig tillsammans med en grupp människor, som bara kan tala engelska" (fråga 14). Andelen som tror att de skulle kunna prata engelska ganska eller mycket bra (fråga 9) är bara hälften så stor som i gruppen ej svaga.

De svaga tror i avsevärt mindre utsträckning än övriga att de kommer att ha nytta av den engelska de lärt sig (fråga 41b). Deras önskan att lära sig mer engelska i skolan (fråga 41c) är mindre stark än den är i gruppen ej svaga. De svaga tycker i högre utsträckning än andra att de fått lära sig "mycket i engelska som är onödigt" (fråga 41f). Var tredje svag elev instämmer i det senare påståendet, mot var femte bland de ej svaga.

De svaga hör engelska på radio, TV, video och bio lite mindre ofta än övriga gör (fråga 12a,b). De läser också engelska serier, tidningar och böcker lite mera sällan (fråga 12e,f).

Sammanfattningsvis visar granskningen av de svagpresterande elevernas situation i skolan på flera sammanfallande negativa indikatorer: betygen (dvs lärarnas bedömning av kunskaperna), självbedömningen (dvs den egna uppfattningen om förmågan resp värdering av vad man uppnått) och resultaten på NU-proven. Inlärningen är svag, självkänslan är ganska dålig och man har en relativt negativ inställning till det inlärda. Det är uppenbart att skolan har lyckats dåligt med att hjälpa fram den här kategorin av elever till de fastställda målen.

10 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Generellt uttryckt är syftet med den nationella utvärderingen att ta reda på hur den svenska grundskolan fungerar i förhållande till målen i läroplanen. Bedömningsunderlaget skapas med hjälp av enkäter, arbetsuppgifter, prov, intervjuer, observation m m. De uppnådda resultaten redovisas i en rad skrifter från Skolverket och de engagerade forskningsinstitutionerna.

Ett av målen för rapporteringen har varit att beskriva årkurs 9-elevers färdigheter i engelska, liksom att beskriva deras inställning till ämnet och till den undervisning som skolan erbjuder, deras värdering av olika typer av färdigheter, deras egen uppfattning om vad de kan (självbedömning) samt hur de upplever engelskundervisningen och andra kontakter med språket. Ett annat mål har varit att beskriva engelsklärarnas utbildning, deras deltagande i och behov av fortbildning samt deras syn på undervisningsmål och bedömning och dessutom att karakterisera undervisningen och arbetet i klassrummet. Ett tredje mål slutligen har varit att försöka hitta samband mellan olika variabler som kan bidra till en bättre förståelse av engelskundervisningens resultat i grundskolan.

Resultaten har redovisats huvudsakligen på ett deskriptivt plan. Det insamlade materialet är, som flera gånger påpekats, mycket omfattande och det har bedömts angeläget att i det första skedet av rapporteringen ge en relativt fyllig redovisning av dataunderlaget och grundläggande analyser. Därför ges i bilagorna också "rådata" i form av svarsfördelningar i flervalsuppgifterna i alla de tre enkäter som ingår i utvärderingsmaterialet. Det kan samtidigt nämnas att ytterligare resultatredovisning och fördjupade analyser är planerade för senare rapportering.

Färdigheter

Elevernas kunskaper och färdigheter i engelska har bl a med tanke på önskvärda styrningseffekter mätts med hjälp av "kreativa" uppgiftstyper (dvs med inriktning på egenproduktion). De färdighetsområden det gäller är i första hand förmågan att förstå, både text och tal, och förmågan att skriva. I många fall mäts dessa två färdigheter integrerat, dvs eleverna får visa sin förståelse genom svar i skriftlig form. För en mindre del av eleverna har också förmågan att tala språket prövats.

Hör- och läsförståelse Eleverna förstår det talade språket bra på det hela taget. De flesta har god färdighet också när det gäller att uppfatta

relativt naturligt språk av typen simulerat radiomeddelande, introduktion till en uppläsning, sångtext. Innehållet i en text som lästes upp av en infödd med relativt normal läshastighet förstods bra av en stor andel av eleverna.

Också läsförståelsen är god överlag. I viss mån förelades eleverna autentiskt textmaterial (ej alltför svåra tidningsnotiser och medelsvår berättande text i original) och i sådant förstår de flesta huvudinnehållet.

Ett huvudresultat i utvärderingen är bilden av de stora skillnader som finns på alla plan (mellan elever, mellan undervisningsgrupper, mellan alternativkurser, mellan skolor). Skillnaden i färdighetsnivå mellan de svagaste och duktigaste eleverna är utomordentligt stor, liksom skillnaden mellan undervisningsgrupper vid olika skolor. Också mellan allmän och särskild kurs som grupper betraktade är differensen genomgående högst betydande (samtidigt som det dock finns en inte så liten andel ak-elever som är bättre än många sk-elever). Detta gäller både läs- och hörförståelsen.

I fråga om den senare bedöms en liten andel elever, företrädesvis i allmän kurs, ligga på så låg nivå att de har problem med att förstå också den engelska som talas i klassrummet. Mycket talar för att många ak-elever skulle behöva träna sin hörförståelse mera för att uppnå läroplanens målbeskrivningar "kan förstå talad engelska" och – under Huvudmoment – "bli bekanta med ett ... förråd av ord, fraser och grammatiska mönster, så att de kan förstå engelska när de hör det talas t ex i radio och TV".

Förmåga att skriva Kommunikationsförmågan i skrift prövades till dels i hör- och läsförståelseproven, men framför allt i en särskild brevskrivningsuppgift. Syftet med denna var främst att bedöma elevernas förmåga att använda språket funktionellt för att beskriva och presentera, för att argumentera och övertyga. Avsikten var också att bedöma deras förmåga att disponera ett innehåll och att använda ord och uttryck på ett ändamålsenligt sätt.

Av lärarnas bedömningar av breven ("uppsatserna")[1] drog vi slutsatsen att en stor andel av eleverna kan använda engelska i skrift för de nämnda funktionerna, dvs att beskriva, framföra önskemål och, till viss del, argumentera. De flesta har också någorlunda förmåga att disponera framställningen. Formellt förekommer det dock många fel (i val av ord och uttryck, i stavning och grammatik m m). Också elementära fel är ganska vanliga efter de 5-6 årens undervisning. En inte så liten andel – omkring var sjätte elev totalt – skriver mycket dåligt eller ingenting alls.

---

[1] *Detta var det enda prov som lärarna själva bedömde.*

Flickornas skrivförmåga bedömdes som bättre än pojkarnas. Härvidlag bekräftas i den här utvärderingen resultaten från många andra undersökningar av könsdifferenser i språk. Också i den föregående omgången av den nationella utvärderingen (dvs i åk 5) var flickorna bättre. Det här innebär alltså att pojkarna behöver mer stöd för att kunna utveckla sin skrivförmåga till flickornas nivå.

Korrelationsstudier pekar mot att förmågan att skriva betyder mer för betygsnivåerna än förmågan att tala. Indikationen bekräftas av det förhållandet att lärarna sätter fri skriftlig produktion främst, och muntliga prov på tredje plats, när de uttalar sig om vilka prov de tror bäst speglar allmän språkfärdighet. Samtidigt är det så att lärarna i sina enkätsvar tydligt prioriterar förmågan att tala när de uttalar sig om vikten av olika läroplansmål. Här finns alltså en motsägelse i svaren. Den torde snarast bero på att man inte har någon så klar bild av hur ett välkonstruerat muntligt prov kan fungera och därför är tveksam till dess möjligheter. Det kan dock också hända att det finns en faktisk underliggande skillnad i värdering av de två färdigheterna till skrivförmågans förmån. Om så är fallet är det inte i enlighet med läroplanens intentioner.

Förmåga att tala Också i det muntliga provet (återberättelse på engelska av uppläst svensk text) är flickorna något bättre än pojkarna. Inte heller detta är särskilt oväntat. Flickor på det här stadiet ligger ofta före pojkarna i både skriftlig och muntlig produktion. Däremot är det ingen större skillnad mellan könen på våra andra provdelar. Det kan tilläggas att flickorna också har högre betyg än pojkarna.

En majoritet av samtliga de 388 muntligt prövade eleverna bedöms vara "bra" eller "mycket bra" i fråga om det som provet mäter (dvs begriplighet, flyt, variation och strategianvändning). Detta tyder på att måluppfyllelsen beträffande förmågan att använda språket i tal är god.

Resultaten på det muntliga provet måste dock av flera orsaker tolkas försiktigt. Det är en ganska speciell form av muntlig färdighet som mäts, dvs förmågan att huvudsakligen i monologform relatera ett händelseförlopp. Elevernas uppgift är alltså inte i första hand att visa att de kan samtala på språket (att de kan kommunicera). Ett annat skäl till försiktighet är att provsituationen på det hela taget är ny för de flesta. Många är inte så vana vid att spela in sin egen röst och en gående bandspelare blir lätt en stressfaktor. En detaljfråga är också om den ordbok som tillhandahölls vid förberedelserna användes på ett enhetligt sätt. Vilken roll dessa saker spelar kommer enligt planer att utredas i ett separat arbete.

I den muntliga uppgiften blottläggs återigen den stora spännvidden i prestationerna. Ak-gruppen har ett mycket lägre genomsnittligt resultat än

sk-gruppen, även om överlappningen i mitten är ganska stor. Mellan individer är skillnaderna mycket stora. En del har en rent imponerande färdighet och man får ibland intrycket att det främmande språket just inte är något hinder alls för kommunikationen. Många talar relativt bra, har ett gott uttal och lyckas ganska väl med att få fram det de vill ha sagt. Andra klarar uppgiften dåligt och några klarar den inte alls. De förblir endera tysta (inträffar i enstaka fall) eller kan bara med stor vånda få fram någonting. Det är svårt att avgöra om det är bristande träning i att använda språket muntligt som är förklaringen till sådana misslyckanden eller om det snarare är nervositet inför den ovana situationen som är orsaken.

När de muntliga resultaten relateras till elevernas självbedömningar i några avseenden framgår det bl a att egenbedömd förmåga att klara av samtal med enbart engelsktalande samvarierar, om än ganska måttligt, med utfallet på det muntliga provet, men att elevernas bedömning av hur "duktiga" de är i engelska inte gör det. Förklaringen till detta tros vara att eleverna inte kopplar "duktighet" till förmågan att använda språket praktiskt utan snarare till framgång i skolan.

Attityder, motivation och aktiviteter

Både lärares och elevers inställning till ämnet engelska och till skolans verksamhet har mätts med hjälp av ett stort antal enkätfrågor. Inte allt material har hunnit analyseras inför den här rapporteringen. Här kan bara några huvudresultat rekapituleras och diskuteras.

Lärarnas fortbildningsbehov Engelsklärarna har stora behov av fortbildning i sitt ämne. Särskilt gäller detta fortbildning med avseende på det moderna språkets utveckling och på kultur-, samhälls- och levnadsförhållanden i engelsktalande länder. Att just dessa behov känns akuta är en naturlig effekt av det allt starkare inflytande som det expansiva engelska språket och den anglosaxiska kulturen har på vårt samhälle och inte minst på den yngre generationen. Man kan alltså förmoda att lärarna känner en viss otillräcklighet vad gäller kompetensen i det nyare språket liksom i fråga om möjligheterna att hjälpa eleverna nå läroplanens "realiamål". Man har också stora behov av regelbunden fortbildning med inriktning på språkinlärningsteori och undervisningsmetodik.

Deltagandet i kurser, studiedagar och liknande har samtidigt förvånansvärt liten omfattning enligt vad man kan sluta sig till av lärarnas rapportering. Möjliga anledningarna till detta är för begränsat utbud, vilket i sin tur kan bero på kostnader och dålig behovsanpassning vad gäller innehållet i det som erbjuds.

En alldeles klar slutsats av utvärderingen är således att kraftfulla åtgärder behöver vidtas för att vitalisera fortbildnings- och studiedagsverksamheten. Den behöver göras till ett tätare återkommande inslag i engelsklärarens yrkesutövning och den behöver sannolikt effektiviseras.

Målfrågor Lärarnas syn på målen för engelskundervisningen stämmer bra överens med de angivna målen i Lgr 80. Det som lärarna ser som allra viktigast är att eleverna lär sig prata, att förstå vad andra säger och att våga använda språket. Också eleverna sätter förmågan att förstå och förmågan att tala främst. Samsynen är god. En mycket viktig förutsättning för gemensam strävan mot de officiella målen är alltså uppfylld. Detta betyder dock inte att allt är gott och väl i praktiken också (se t ex *Inlärningsaktiviteter* nedan).

Gruppering av eleverna Majoriteten av lärarna (9 av 10) är positivt inställda till grupperingen av eleverna i allmän och särskild kurs. Man anser att uppdelningen är bra både med tanke på elevernas inlärning och med tanke på undervisningen. Det råder alltså ingen tvekan om att lärarna för närvarande föredrar någon form av nivågruppering. Samtidigt tycker en majoritet av eleverna, duktiga såväl som svaga, att alla *i gruppen* (dvs inom ak resp sk) ska läsa samma saker. Detta är möjligtvis ett tecken på att eleverna inte har samma inställning som lärarna, men här kan man inte dra någon säker slutsats eftersom det är olika påståenden de två parterna har haft att ta ställning till.

Inlärningsaktiviteter Både lärare och elever tillfrågas om arten och omfattningen av lektions- och hemarbetet. På det hela taget får vi en någorlunda samstämmig bild av vad som förekommer, men det finns också skillnader i uppfattning. Lärarna uppger att muntliga aktiviteter tillhör de mest frekventa inslagen i undervisningen, men samtidigt tycker hälften av eleverna att de för sällan får "Träning i att kunna prata om det man själv vill". Många elever tycker också att de inte får tillräckligt mycket träning i att "våga säga något trots att man inte säger det helt korrekt". Samtidigt är det en hel del lärare som tycker att det är svårt att aktivera eleverna och få dem att engagera sig mera spontant i de muntliga övningarna.

Vilja/våga-attityden är en viktig mekanism i all språkinlärning (och är med rätta uppmärksammad i läroplanen) och vi har här ett kärnproblem i engelskundervisningen, liksom förstås också i undervisningen i andra språk. Både lärare och elever anser att det är viktigt för den som lär sig ett språk att försöka släppa loss, att våga säga något även om det blir fel, men ändå lyckas man inte få det att fungera i klassrummet. Bättre lärarutbildning och lärarfortbildning, mer satsning på material- och metodutveckling, bättre gruppdynamisk medvetenhet hos både lärare och elever samt ökat elevinflytande och elevansvar när det gäller

övningsmålen är några av de vägar man kan pröva för att förbättra den otillfredsställande situationen.

I övrigt har eleverna fått ta ställning till i vilken mån de tycker att var och en av ett antal välbekanta lektionsaktiviteter har förekommit i lagom utsträckning eller ej. På det hela taget har man inga starka önskemål i någondera riktningen. Förutom det som nämndes ovan om behovet av egen taltränıng är det just svarsalternativet "lagom" som väljs av de flesta i fråga om ett antal angivna lektionsmoment. Här får man dock ta i beaktande att eleverna bara har uttalat sig om *ett visst urval* av aktiviteter (som de i och för sig nog känner till rätt väl). Hur de skulle ha ställt sig till ett annat möjligt urval med annan betoning vet vi förstås inte.

Aktiviteter som eleverna själva planerar och genomför förekommer det inte särskilt mycket av på det hela taget, trots vad som står i läroplanen[1]. (Lokalt pågår det däremot mycken verksamhet med denna inriktning.) I över hälften av grupperna arbetar eleverna sällan eller aldrig med något de själva valt. Detta innebär rimligtvis att de heller inte är så mycket delaktiga i besluten om målen för inlärningen allmänt sett. Än mindre tycks de vara delaktiga i den viktiga utvärderingen av uppnådda mål och delmål, vilka dessa nu än må vara i de enskilda fallen. Kanske finns här f ö utrymme för utveckling också inom de lovvärda initiativ till elevplanerad verksamhet som redan förekommer. Egen utvärdering och självbedömning bör kunna ha en viss plats också bland studerande på det här stadiet.

Vi noterar vidare att tonvikten i arbetet inte är riktigt densamma i ak och sk. Ak har mera av bundna övningar knutna till undervisningsmaterial (t ex läsning och enskilt arbete i övningsbok), medan sk har mera av friare och mera krävande aktiviteter (t ex konversation, hörförståelseövningar, träning av grammatik). Dessvärre är det samtidigt så att elever som valt allmän kurs har störst behov av det man får mindre av, främst tal- och hörförståelseträning. Att det förhåller sig på det här viset har bl a med gruppklimat och allmänna gruppdynamiska förhållanden att göra (som i sin tur förstås är avhängiga andra förhållanden som vi inte haft möjlighet att gå in på här).

Prov och bedömning Prov ges i så gott som alla grupper. Den vanligaste typen är glosprov. Relativt vanliga är också översättningsprov. Eleverna accepterar på det hela taget proven som de är, men många uttrycker oro inför dem. Förväntningarna på betygen är höga, inte sällan med motiveringen att talförmågan är god och att man inte får chansen att

---

[1]*Till exempel att "Inom ett huvudmoment har lärare och elever i olika klasser och arbetsenheter möjlighet och skyldighet att välja de arbetsområden som engagerar och intresserar dem" (Lgr 80, Allmän del, s 15)*

visa vad man kan i det avseendet. Mer än hälften av lärarna tycker att betygsättningen är "arbetssam".

Lärarnas åsikter om vad som är viktigt i den muntliga behärskningen av språket är funktionellt präglade. Man framhäver aspekten fungerande kommunikation snarare än formell språkriktighet.

I allmänhet visar eleverna gott självförtroende när de ombeds att bedöma sin egen behärskning av engelskan. De flesta anser att de förstår bra när de hör någon tala engelska och likaledes att de själva kan göra sig bra förstådda i tal. Uppfattningen motsägs heller inte av provresultaten. Att resultaten är valida ser man vidare av att sk-elevernas bedömningar ligger klart högre än ak-elevernas och detta förhållande har en klar parallell i utfallet på de mer objektiva färdighetsproven.

Skillnaden mellan allmän och särskild kurs är större när bedömningarna görs gentemot beskrivningar av konkreta språksituationer (t ex "Du träffar en engelsman där du bor och han frågar efter vägen till närmaste busshållplats") än när de görs gentemot en mera allmän utsaga eller fråga (t ex "Hur bra kan du göra dig förstådd på engelska?"). Det förstnämnda fallet speglar bäst den reella färdighetsskillnaden och utfallet bekräftar den ganska vanliga iakttagelsen att man gör säkrare bedömningar ju mer specifikt kriteriet är.

Elevernas attityder till engelskan är mycket positiva. De flesta tycker att ämnet är "roligt" (76%) och att det är lätt. De anser så gott som utan undantag att det är viktigt "att svenskar kan engelska". Nästan alla (96%) tror också att de kommer att få nytta av den engelska de har lärt sig. I fråga om upplevelser i klassrumssituationen säger dock en majoritet att de känner osäkerhet när de ska prata engelska. Bara en fjärdedel känner inte någon osäkerhet alls. Flertalet uppger också att de skulle känna sig mer eller mindre osäkra i en grupp människor som bara kan tala engelska.

Korrelationsberäkningar visade bl a att det finns klara positiva samband mellan graden av säkerhet inför talsituationer i skolan och variabler som antalet tillfällen till att få prata engelska på lektionerna, graden av förståelse när läraren pratar engelska samt uppfattningen om den egna språkfärdigheten. Ju högre man ligger på skalan i fråga om dessa variabler, desto säkrare känner man sig i allmänhet när man ska prata engelska på lektionerna.

En slutsats som man kan dra är att eleverna behöver mer stödåtgärder som bidrar till att de kan känna större trygghet med språket i muntliga kommunikativa situationer.

Svaga elever

En särskild utredning om de elever som har de svagaste färdigheterna visar att det i denna grupp finns en stor överrepresentation av elever från allmän kurs och av pojkar. (De är dubbelt så många som flickorna). Betygen är låga och eleverna anser också själva att de är dåliga i engelska och att de skulle klara sig dåligt bland enbart engelsktalande. Svaga pojkar har dock lite bättre självförtroende än svaga flickor.

Vidare tycker gruppen svaga i högre utsträckning än andra att de fått lära sig mycket i engelska som är onödigt. På den här punkten vore det angeläget med en uppföljning. *Vad* är det som de svaga anser är onödigt att lära sig? Vad behöver de mera av i stället? Och hur ska de ges möjligheterna att tillägna sig detta?

De svaga har mindre kontakt med engelskan utanför skolan än de ej svaga har. De tror i mindre utsträckning än övriga att de kommer att få nytta av den engelska de lärt sig.

En hypotes om att svaga elever är relativt sett bättre i muntliga avseenden än i skriftliga visade sig inte hålla vid en prövning på vårt underlag. De har sämre resultat på det muntliga provet än på läs- och skrivproven. De svaga eleverna behöver framför allt mer övning på att *tala* engelska.

Att inte kunna engelska är ett avsevärt personligt och socialt handikapp i dagens samhälle. De svaga som vi har identifierat här har så dåliga färdigheter att de har svårt att förstå andra som talar engelska och knappast själva kan göra sig förstådda. De är troligtvis också handikappade i andra avseenden. Det är därför en högst angelägen uppgift för skolan att hjälpa upp den här elevgruppen till åtminstone en lägsta fungerande kommunikativ nivå i engelska.

Avslutande diskussion

Inledningsvis tas här i korthet upp en del frågor som det nu genomförda projektet har aktualiserat och som det kan finnas anledning att diskutera ytterligare – mot bakgrund av färsk praktisk erfarenhet – inför en eventuell ny omgång av nationell utvärdering.

Den första gäller **syften**. I vilken utsträckning är det exempelvis möjligt att genom utvärderingen samtidigt tillgodose så skilda mål som en genom själva mätningen gynnsam påverkan på aktiviteter på fältet och mätsäkerhet i utvärderingen av "systemet" (dvs skolan), så som i princip – men inte fullt ut – gjorts i det nu aktuella fallet? Åtminstone i fråga om vissa

ämnesområden förefaller det svårt att samtidigt tillgodose de två på ett optimalt sätt i en och samma mätoperation.

När det gäller främmande språk, exempelvis, åstadkommer man den mest önskade återverkanseffekten genom att fokusera den fria produktiva och kommunikativa förmågan i tal och skrift. Man använder för detta uppgifter med öppna svarsmöjligheter, i praktiken någon form av muntlig prövning och olika typer av fri skrivning. Tillförlitligheten i de resultat som erhålls tenderar dock att vara relativt låg beroende på att de nödvändigtvis grundas på subjektiva bedömningar. Detta har man kunnat se i många undersökningar. Proven är alltså ganska dåliga i rent mätavseende. Bedömningen är också mycket resurskrävande, och naturligtvis alldeles särskilt så om antalet prov är mycket stort.

Om man å andra sidan eftersträvar en hög grad av stabilitet i mätningarna, och snabb och enkel hantering av svaren, är det nödvändigt att ta till testmetoder med objektivt bedömbara responser, i det vanligaste fallet flerval. Sådana har då den nackdelen att de inte lika uppenbart speglar de eftersträvade målen och därmed inte automatiskt, genom sina exempel, bidrar till förverkligandet av dessa. Det går knappast att direkt koppla besvarandet av flervalsfrågor till praktisk och funktionell språkanvändning av den typ som beskrivs i läroplanen. Det är i grunden skilda beteenden. Flervalsuppgiften är en dålig förebild i undervisningen. Däremot kan den vara ett utmärkt hjälpmedel vid ren mätning.

Det är med andra ord svårt att helt tillfredsställande uppnå det styrande syftet och mätningssyftet samtidigt. Problemet har ofta diskuterats i utvärderingsforskningen. Se t ex Gipps m fl (1993) som refererar en del av den omfattande debatt som förts i Storbritannien beträffande svårigheterna att förena *formative* och *summative assessment* för gemensamma ändamål i nationella utvärderingssammanhang.

Gustafsson (1992) diskuterar i en uppsats provs olika funktioner och användningsområden, bl a med hänvisning till den pågående nationella utvärderingen, och pekar på de möjligheter som finns att genom valet av en bestämd typ av **urvalsmetod** (s k blockdesign eller matrissampling) täcka av breda spektra av färdigheter och uppgiftstyper samtidigt som kravet på precision i den totala mätningen upprätthålls. Metoden går i korthet ut på att alla elever ges en viss andel av de uppgifter som ingår i utvärderingsmaterialet, medan den resterande andelen delas upp och ges i olika "block" till skilda delgrupper på ett systematiskt sätt. Denna senare andel kan då innefatta uppgifter av mycket varierande slag, också sådana som innebär svårbedömbar produktiv tillämpning av färdigheter, och man kan därmed få en mycket allsidig belysning av måluppfyllelsen. Genom att inte alla elever behöver göra allt kan dessutom störningen av skolans ordinarie verksamhet minimeras. Det amerikanska NAEP-projektet (National

Assessment of Educational Progress) och andra nationella utvärderingsprojekt har valt denna urvalsmodell. Utifrån våra praktiska erfarenheter (jfr nedan) förefaller det som om modellen skulle vara lämplig också i vårt sammanhang.

I utvärderingen av färdigheterna i engelska har användningen av **uppgifter med givna svarsalternativ** varit ganska begränsad till förmån för **uppgifter som kräver egenproduktion** av eleverna. Vi kan därmed räkna med att styreffekterna har varit goda. Å andra sidan har förutsättningarna för att kunna dra säkra slutsatser om färdighetsutvecklingen, om skillnader mellan grupper, om variabelsamband genom studier av korrelationer osv inte varit de allra bästa. Eventuella försök till jämförelser över tid försvåras också (men är dock möjliga att göra med extra arbetsinsatser).

Den kombinerade effekten av ambitionen att i största möjliga utsträckning använda elevproduktiva och verklighetsliknande uppgifter och valet av strategi för samplingen (som båda bidrar till att den önskade styrningen får genomslag) har vidare varit att den totala projektinsatsen blivit tung och resurskrävande. Särskilt gäller detta bedömningen av de 10 000 elevernas svar i de relativt omfattande skriftliga proven. Det är ofrånkomligt att detta i viss utsträckning har minskat utrymmet för det analytiska arbetet med det insamlade materialet.[1] Vidare finns det tecken från fältet som tyder på att mängden enkätfrågor, grupparbetsuppgifter, prov osv, totalt över de skilda ämnesområdena, blev så stor att den framkallade mättnadseffekter och negativa reaktioner som i viss mån kan ha inverkat menligt på resultaten. En ytterligare generell fråga att överväga i kommande utvärderingar gäller därför **dimensioneringen** av tänkt insats, inte minst vad avser belastningen på skolorna och hanteringen och tillvaratagandet av insamlade data. Som påpekades ovan är den aspekten starkt kopplad till designfrågan. Genom att renodla syften och striktare anpassa uppläggningen av arbetet till dessa torde det vara möjligt att få ut än mer av en satsning motsvarande den som nu gjorts. Naturligtvis ökar man också möjligheterna till detta genom att fullt ut dra nytta av den erfarenhet som vunnits i de hittills gjorda utvärderingarna.

Slutligen ska bara kort framhållas hur viktigt det är att de **mätinstrument och utvärderingsmetoder** som kommer till användning är väl **avpassade för sina syften**, inte bara *allmänt* i förhållande till gällande mål för den verksamhet som studeras, utan också *specifikt* med hänsyn till nivå, struktur, funktion, omfång, praktikalitet etc. Inte minst gäller detta vid stadieövergripande studier och de mycket viktiga studierna över tid (som också bör göras). Vår erfarenhet säger oss att det finns anledning att

[1] *Byte av projektledare på ett sent stadium i arbetet bidrog också till svårigheterna med att hantera det stora matericlet.*

lägga ner än större omsorg på den förberedande analysen och empiriska prövningen av utvärderingsuppgiftens villkor och karaktär för att därigenom säkra maximalt utbyte av informationsinsamlingen under den tid som skolorna har möjligheter att ställa till förfogande. Denna är ovärderlig ur forskningssynpunkt och måste av en lång rad skäl utnyttjas ytterst ansvarsfullt och så rationellt som det överhuvud taget är möjligt. Därom lär alla vara ense.

Förslag om fortsatt forskningsarbete

I enlighet med NU-projektets intentioner föreslås här nedan några frågor för vidare diskussion och uppföljning. De första (numrerade) förslagen har mer eller mindre direkt anknytning till praktiskt konkreta problemställningar i den engelska utvärderingen och bör kunna komma till användning på olika sätt, t ex i lärarutbildning och i fortbildningssammanhang. De bör också kunna tas som utgångspunkt för forsknings- och utvecklingsarbete inom den nationella utvärderingens egen ram.

Avslutningsvis ges sedan ett mera allmänt perspektiv på den vidare hanteringen av det empiriska material som föreligger som ett resultat av datainsamlingen 1992.

1 Muntlig kommunikationsförmåga

Förmågan att tala språket är ett prioriterat mål i läroplanen. Det sägs att eleverna genom studierna i engelska ska "utveckla sådana färdigheter att de kan förstå talad engelska" och "i tal kan göra sig förstådda på engelska". Dessa punkter kommer först under det som läroplanen föreskriver att eleverna *"skall"* kunna. Däremot sägs det inte så mycket i detalj om *vad* det är i fråga om talförmågan som ska utvecklas.

- I det muntliga provet i den engelska utvärderingen bedöms några faktorer i den språkliga förmågan som är viktiga för effektiv kommunikation (begriplighet, flyt, variation/utförlighet, strategianvändning). Hur kan dessa och andra (det finns förstås fler) utvecklas hos eleverna på bästa sätt? Hur etableras till exempel den viktiga strategiska kompetensen, dvs förmågan att hitta alternativa utvägar när det rätta ordet eller uttryckssättet inte infinner sig? Hur bibringas eleverna bättre insikt om betydelsen av det rätta uttryckssättet i olika sociala situationer? Hur nås målet att kunna använda det rätta språket i det rätta sammanhanget och med rätt person? Etc. Här finns helt komplex av frågeställningar som är mycket ofullständigt utredda och som måste anses ha hög prioritet i forskningshänseende.

• Det muntliga provet och resultaten beskrivs i avsnitten 3.6 och 8.3. Det är här att observera att detta är *en* typ av prov som siktar in sig på *en* typ av muntlig förmåga (dvs att kunna återberätta något som avlyssnats, förmåga att överföra information, huvudsakligen genom "envägskommunikation"). Andra muntliga provmodeller har annan uppläggning och andra mål (intervju, prövning i par, gruppuppgift etc, oftast med tonvikt vid interaktion/ kommunikation). Vilka är fördelarna och nackdelarna med de olika modeller man kan tänka sig? Hur ser en praktiskt tillämpbar modell för skolan ut? Vilka principer bör gälla för bedömningen och utvärderingen? Hur minimeras utrymmet för subjektivitet i resultaten?

2 Självständigt arbete

Att hos eleverna utveckla en beredvillighet till och vana vid att ta eget ansvar för inlärningen är ett synnerligen viktigt mål i skolan. Därför är arbete med **självvalda uppgifter** ett väsentligt inslag också i engelskstudierna, särskilt i de senare årskurserna. I vår undersökning har vi fått många rapporter om vad eleverna gärna sysslar med på olika håll i landet när de får möjlighet att göra egna val. I avsnitt 6.2 (under *Elevernas självvalda arbetsuppgifter)* ges kommentarer och en exemplifierande förteckning.

• Hur ska de uppslag som finns där bedömas? Hur användbara är de? Vad kräver de med hänsyn till metodik, inskolning, organisation, underlag, uppföljning etc? Kan andra, eventuellt mera utvecklande sådana, föreslås? Hur klarar man de praktiska problem som det självvalda arbetet ofta innebär (dvs vad avser igångsättning, "handledning", tillgång till underlag, redovisning m m)?

• En inte ovanlig synpunkt i lärarrapporteringen är att målsättningen att eleverna ska tillägna sig ett visst mått av autonomi i inlärningen ofta försvåras av elevernas egen attityd till denna strävan. En lärare säger t ex:

> *"Eleverna är initiativfattiga. Det är svårt att ge dem egna uppgifter. De måste ha anvisningar om vad och hur de skall göra. Detta leder till att jag blir tvungen att styra dem helt. Det går inte annars – har försökt och misslyckats."*

Hur kan den här typen av upplevda problem hanteras i ett brett ämnesdidaktiskt perspektiv? Vilka bidrag till lösning kan finnas att hämta inom exempelvis områdena lärarutbildning, ämnespedagogik och läromedelsforskning? I vilken mån kan en samlad empirisk erfarenhet åberopas, tillvaratas och föras in i skolans vardag på ett effektivare sätt än

som nu sker och vilken inriktning bör man ge nytt utvecklings- och forskningsarbete? (Att behovet av det senare, dvs ny kunskap, är stort torde vara ställt utom allt tvivel.)

3 Engelskan utanför skolan

Det engelska språkets påverkan på eleverna i livet utanför skolan blir alltmer betydelsefull. Inte så få (8%) säger i enkäten (fråga 27) att de lärt sig det mesta av det de kan på fritiden (dvs genom att se på TV, lyssna på skivor etc). Sammanlagt anser *en tredjedel* av elevema att de lärt sig lika mycket eller mera på fritiden. En elev säger t.ex.:

> *"Jag tänkte bara tala om hur jag lärt mig mest engelska. Genom kabel-TV och framför allt sångtexter. Man undrar vad orden betyder, slår upp dem och sen kan man dem. Perfekt sätt att lära sig! Även om det kommer med en hel del amerikansk slang, men det förstår nog de flesta ändå."*

Det är förstås tillfredsställande att fritidsaktiviteter på det här sättet stödjer inlärningen. Och knappast någon lär misstycka att eleverna också lär sig en del annat än sådant som normalt kommer in i undervisningen (slang m m). Samtidigt innebär det massiva engelskinflytandet utifrån en utmaning för skolan.

- Hur ska intressen och aktiviteter på fritiden kunna tillvaratas så att de blir till gagn för elevernas språkfärdighetsutveckling? Hur kan det som eleverna ägnar sig åt utanför skolan integreras med det som händer i klassrummet och med det som är läroplanens mål för inlärningen? Kan traditionella hemuppgifter ersättas med av eleverna själva valda arbetsuppgifter kring engelskans användning i massmedier, inom ungdomsmusik, i ungdomslitteratur etc? Och hur ska man som lärare kunna klara de krav som "ungdomskulturens engelska" ställer på en?

- Hur speglas engelskans ökande roll som internationellt kommunikationsmedel och kulturbärare i ämnets utveckling i skolan?

4 Prov och självbedömning

Ett syfte med den nationella utvärderingen är att "Utveckla modeller för utvärdering som ger skolorna möjligheter att relatera resultatet av det egna arbetet till läroplanens mål". Några av de prov som använts för engelskans del återfinns bland rapportens bilagor (4-8). Beskrivningar, resultatredovisningar och diskussion finns i huvudtexten.

- På vilket/vilka sätt kan de idéer och uppslag som materialet representerar nyttiggöras i språkundervisningen och i bedömningen av

eleverna? Vilka anpassningar behöver göras under olika givna betingelser? Vilka delar av den totala färdigheten kommer man inte åt med de exempel som ges? Vilka kompletterande bedömningsunderlag behöver man ?

• I vilken mån kan också eleverna göras delaktiga i den fortlöpande utvärderingen av det som man håller på med? Vilket utrymme och vilka möjligheter finns det för elevernas självbedömning av det de lärt sig och av den roll de själva spelar i inlärningsarbetet? Är elevplanerad *bestämning av uppnådda färdigheter* möjlig för annat än självdiagnostisk återkoppling? (Elevplanerad *inlärning* förekommer redan.)

5 Formella färdigheter

Utvärderingen av kunskaperna och färdigheterna i den engelska delen av NU är mest inriktad på allmän hör- och läsförståelse och på den produktiva och kommunikativa förmågan i skrift och tal. Detta är helt naturligt med tanke på vad som är de viktigaste målen för inlärningen. Men vi får också genom analysen av det insamlade materialet en god bild av den mera formella/ strukturella språkförmågan, främst i delproven *Win a Dream* och *Kate*, dvs uppsatsdelen och det muntliga provet. Resultat med inriktning på den språkliga formen i skrift redovisas i avsnitten 8.2.9-8.2.11. (Motsvarande i muntligt avseende rapporteras separat.)

• Hur ska elevernas behärskning av "formerna" (grammatiken, orden, stavningen) bedömas mot bakgrund av vad kartläggningen säger oss? Är målen uppfyllda? Har vi en rimlig avvägning mellan det som uppnås med avseende på funktionell och formell behärskning, och därvid med hänsyn tagen till att den förra också är beroende av den senare? Och hur ser avvägningen ut i olika färdighetsskikt och i relation till de attityder som uttrycks? Vad betyder det t.ex. att svaga elever i högre utsträckning än andra tycker att de fått lära sig mycket i engelska som är onödigt? Är det grammatik, stavning och annat som oftast övas i bunden form som de i första hand tänker på? Sådana är, exempelvis, vanligare i den mindre krävande allmänna kursen än i särskild kurs.

När den pågående analysen av de muntliga prestationerna blir färdig (enligt planerna våren 1994) får vi ett bredare underlag för bedömningen av nivån på såväl de formella färdigheterna, dvs med tillägg av sådana aspekter som uttal, intonation, *fluency* m m, som de funktionella färdigheterna. Vi får då en mycket intressant möjlighet att göra en mera total skattning av effekten av grundskolans undervisning i engelska.

6 Skolarbete hemma

Elevernas hemarbete domineras av textläsnings- och glosläxor samt, i lite mindre utsträckning, grammatik- och översättningsläxor. I avsnittet *6.4 Hemuppgifter* antyds några andra typer av arbetsuppgifter som ges av lärare på olika håll i landet och som för åtminstone en del har visat sig vara användbara och stimulerande.

- Vilka typer av uppgifter lämpar sig för enskilt arbete i och utanför skolan? Hur integreras detta enskilda arbete bäst med övrig inlärning?

- Hur ska man mer generellt se på hemarbetet? Vilken är dess roll i inlärningen i stort? Hur ska man gå till väga för att få det att bli ett naturligt steg på vägen mot de mål som läroplanen anger för språkundervisningen?

Den nationella utvärderingen av grundskolan har angelägna och ambitiösa mål. Det är fråga om en ganska heltäckande analys som skall kunna ligga till grund för beslut om åtgärder som kan förbättra skolan, både lokalt och nationellt. Målen nås stegvis. Det första innebär återföring av resultat dels i kortfattade rapporter till de deltagande skolorna, dels i mera utförliga separata ämnesrapporter avsedda för skolan, politiker, forskare och allmänhet. Den föreliggande rapporten utgör en bearbetad och något utvidgad version av en sådan (Skolverket, 1993a).

Det vidare målet – som består i att beskriva förhållanden i skolan på ett mera övergripande och integrerat sätt, att värdera och så långt möjligt förklara uppnådda resultat, att peka på generella utvecklingsbehov, att sätta in hela evalueringsinsatsen i ett större utbildningspolitiskt och samhälleligt sammanhang – ligger till stor del utanför ramen för de individuella rapportbidragen.[1] Vad som här kan erbjudas är alltså främst en bas att bygga vidare på.

Med den här utgångspunkten rekommenderas att den nu insamlade, huvudsakligen ämnesbundna, informationen tas till vara i ämnesövergripande och mera generella analyser som tar sikte på en integrerad precisering av förutsättningar, processer och resultat i dagens skola. Såväl avsedda som ej avsedda utbildningseffekter bör därvid beskrivas och, naturligtvis, så långt möjligt förklaras. I sådant arbete blir också tillgången till

[1] *För en diskussion om möjligheter och problem när det gäller övergripande nationell uppföljning och utvärdering av resultat i skolan, se Kallós (1989).*

de allmänna data som samlats in inom utvärderingen, genom allmän elevenkät, allmän lärarenkät, föräldraenkät och skolenhetsbeskrivningar (Skolverket, 1993b), av mycket stort värde.

För engelskans del är det naturligt att anknyta till förhållanden i det andra språkämnet i den aktuella omgången av den nationella utvärderingen, dvs svenskan. Färdighetsutvecklingen i de två bör studeras i relation till varandra. Bland annat bör man försöka fastställa i vilka avseenden förhållanden och faktorer i det ena ämnet främjar resp motverkar en önskvärd utveckling i det andra. Det bör vidare utredas ytterligare, med anknytning till tidigare forskning, vilka ämnesdidaktiska principer och processer som kan betraktas som gemensamt tillämpliga och fruktbara inom de två ämnesområdena. I vilka avseenden kan ämnessyn, inlärningsaktiviteter, utvärderingsmetoder m m förenas i de två? Den gemensamma utgångspunkten är att målet är kommunikationsförmåga i vid mening och detta kan särskilt på det högre stadiet vara grunden för samordningssträvanden som blir till gagn för elevernas utveckling både i kortare och längre perspektiv.

Mera generellt kan man säga att det är den totala "tolkningsramen" för språkinlärningsresultat uppnådda i grundskolan som det gäller att fastställa. Vilka är de relativa bidragen till elevernas färdighetsutveckling av olika inverkande faktorer som motivation och intresse, tidigare språkkontakter, socio-ekonomisk och kulturell bakgrund, studiebegåvning, föräldraengagemang, klass- och klassrumskarakteristika, timtal, lärarkompetens, undervisnings- och inlärningsmetod, studiematerial m.m.? Hur nås en ökad förståelse av de komplexa samband som råder mellan identifierade förutsättningar och processer och olika givna resultat? Med en samordnad och framåtsyftande hantering av den rika databas som byggts upp bör chanserna till att få svar på forskningsfrågor av det här slaget öka avsevärt.

Litteraturlista

Balke. G (1990a) Engelska i årskurs 5. Resultat från insamlingen inom den nationella utvärderingen av grundskolan. NUengelska 3. Publikation 1990:04, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

Balke, G. (1990b) Pojkar, flickor och engelska i årskurs 5. Delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan. NUEngelska 4. Rapport nr 1990:25, Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Broadfoot m.fl. (utg.) (1993) *Policy Issues in National Assessment* Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd

Brodow, U. (1992) "Kommentarmaterial i språk. Resultat av en enkät" Opublicerat manus, Göteborgs universitet, Avdelningen för språkpedagogik

Canale, M. och M. Swain (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing *Applied Linguistics* 1: 1-47

Eriksson, R. (1993) *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language* Gothenburg Studies in Educational Sciences 92. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Eriksson, R. och J. Miliander (1991) *Lärarstyrd elevplanerad engelska* Slutrapport från ett fortbildningsprojekt vid Högskolan i Karlstad. Skolöverstyrelsen F91:1 Stockholm: Skolöverstyrelsen

Eriksson, R. och T Lindblad (1987) GEM-Engelska: Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium Rapport nr 1987:08, Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Franke-Wikberg, S. (red.) (1989) *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet.* Stockholm: HLS förlag

Gipps, C. (m fl) "Problems in National Assessment: A Research Critique". I Broadfoot (m fl) (1993) ss 1-12.

Gustafsson, J E (1992) Synpunkter på Skolverkets förslag till nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygsystem. Uppsats. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

Hansen, M. (1990) *Svaga elever i engelska. Delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan, årskurs 5.* NUengelska 5. Rapport 1990:28, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

Hultman, T. och M. Westman (1977) *Gymnasiistsvenska* Lund: Liber

Hymes, D. H. (1971) *On Communicative Competence* Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Kallós, D. (1989) Vilka frågor ställs om den svenska skolan och vilket intresse finns det för att få svar? I FrankeWikberg, S. (red.)(1989) *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet.* Stockholm: HLS förlag, 52-80.

Kucera, H. och W.N. Francis (1967) *Computational Analysis of Present-Day American English* Providence, Rhode Island: Brown University.

Malmberg, P. (1975) *Engelska som främmande språk: En internationell studie* Stockholm: Liber

Oscarson, M. (1992) "Kön och provresultat: Några data från komvux-proven i engelska" *LMS-Lingua 4/1992*, bilaga *Språkpedagogik 45*, s 1-3

Regeringens proposition 1992/93: 320 *En Ny Läroplan. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan* Riksdagen 1992/93 1 saml. Nr 220

Skolverket (1993a) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. ENGELSKA: Huvudrapport (Nr 16)* Stockholm: Skolverket

Skolverket (1993b) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. SKOLOR OCH ELEVERS UTVECKLING: Huvudrapport (Nr 27)* Stockholm: Skolverket

Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan, Allmän del* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Skolöverstyrelsen (1991) Undervisningen i franska och tyska i grundskolan: Redovisning av en enkätundersökning läsåret 1987/88 Rapport R 91:12 Stockholm: Skolöverstyrelsen

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1993:2 *Kursplaner för grundskolan. Slutbetänkande av Läroplanskommittén* Stockholm: Fritzes

Tholin, J. (1993) Medveten engelskinlärning Self-Directed learning: teoretisk bakgrund och elevers åsikter och attityder (Uppsats i påbyggnadsutbildning) Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet

UHÄ-rapport 1992:3 *Betyg och högskoleprov för män och kvinnor* Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet/ Verket för högskoleservice

White, J. (1986) *The Assessment of Writing: Pupils Aged 11 and 15* Windsor: The National Foundation for Educational Research Publishing Company (Nelson)

Öquist, O. (1992) "Att värdera skolan nationellt och lokalt – en fråga om att särskilja nivåer" *Forskning om utbildning* 3/92, s 3-6

–I hates homeworks and tests
but the school is important.

(En elevutvärdering)

Bilagor

Bilaga 1
Lärarenkät 1 ..... Sid 157

Bilaga 2
Lärarenkät 2 167

Bilaga 3
Elevenkäten 177

Bilaga 4
Hörförståelseprovet *Long Black Train* 191

Bilaga 5
Läsförståelseprovet *Pete and Karim* 193

Bilaga 6
Delproven *Dialogues, Beans* och *Letter* 198

Bilaga 7
Uppsatsprovet (*Win a Dream*)
Med exempel på elevprestationer 210

Bilaga 8
Det muntliga provet (*Kate*)
Med exempel på elevprestationer 215

Bilaga 1

Lärarenkät 1

(De kursiverade siffrorna vid frågornas svarsalternativ har skrivits till för den här rapportens skull. De anger andelen svar i procent av samtliga svarande.)

I detta formulär frågar vi om den utbildning Du genomgått, fortbildning o dyl, betyg, standardprovet samt mål för undervisningen i engelska. Dessa frågor berör Dig som lärare och Du besvarar således endast ett sådant formulär.

I ett annat formulär, ENGELSKA Lärarenkät 2, rör frågorna den eller de klasser/grupper som Du undervisar i engelska och som ingår i den nationella utvärderingen av grundskolan. Ett sådant formulär besvaras för varje klass/grupp som medverkar i den nationella utvärderingen.

Glöm inte att fylla i uppgifterna på framsidan av detta häfte.

UTBILDNING-FORTBILDNING

1. Hur många år har Du varit utexaminerad ämneslärare? ..... år
   10 ( ) Är ej behörig ämneslärare

2. Vilken utbildning har Du?
   2 ( ) Enbart gymnasieskola
   1 ( ) Enbart klasslärarexamen
   91 ( ) Ämneslärarbehörighet/ämneslärarex./adj.behörighet/fil kand/fil mag
   5 ( ) Annan: Vilken?.....

3. Vilken utbildning har Du i engelska?
   11 ( ) Ingen utbildning utöver gymnasieskola el dyl
   4 ( ) Enbart den engelska jag läste inom klasslärarutbildningen
   82 ( ) Akademiska betyg/poäng: ..... betyg/poäng
   3 ( ) Annat: Vad? .....

4. Har Du deltagit i någon fortbildningskurs i engelska?
   44 ( ) Nej
   14 ( ) Ja, mindre än 1 vecka
   7 ( ) Ja, ungefär 1 vecka
   13 ( ) Ja, ungefär 2 veckor
   11 ( ) Ja, mellan 2 - 4 veckor
   11 ( ) Ja, mer än 4 veckor
   Om "Ja", vad var det för inriktning/inriktningar (rubrik) på den/de kurserna och var var de förlagda?
   .....
   .....

5. Hur många studiedagar som rör undervisning i främmande språk har Du deltagit i de senaste **tre** (3) åren?

   Ungefär ..... dagar

6. Vilket/vilka andra ämnen, förutom engelska, undervisar Du i?

   1 ( ) Inget annat ämne
   46 ( ) Svenska (som modersmål)
   7 ( ) Svenska som andraspråk
   42 ( ) Tyska
   27 ( ) Franska
   1 ( ) Spanska
   2 ( ) Musik
   2 ( ) Idrott
   1 ( ) Slöjd
   19 ( ) Annat ämne: .....

7. Hur många år har Du sammanlagt undervisat i engelska på högstadiet?

   ..... år

8. Hur lång tid har Du sammanlagt tillbringat i ett engelskspråkigt land?

   1 ( ) Jag har aldrig varit i ett engelskspråkigt land
   18 ( ) Mindre än 1 månad
   46 ( ) Mellan 1 och 6 månader
   17 ( ) Mellan 6 månader och 1 år
   18 ( ) Mer än 1 år

9. När var Du senast i ett engelskspråkigt land?

   ( ) Jag har aldrig varit i ett engelskspråkigt land

   ( ) För ..... år sedan

10. Har Du idag något behov av fortbildning inom följande områden för Din undervisning i engelska på högstadiet?

	Ja	Tveksamt	Nej
a. Tala engelska	( ) 66	( ) 10	( ) 23
b. Uttal och intonation	( ) 39	( ) 24	( ) 37
c. Förstå talad engelska	( ) 29	( ) 25	( ) 47
d. Skriva engelska	( ) 32	( ) 30	( ) 38
e. Läsa engelskspråkig skönlitteratur	( ) 41	( ) 20	( ) 39
f. Grammatik	( ) 30	( ) 31	( ) 39
g. Kunskap om hur språkinlärning går till	( ) 60	( ) 22	( ) 19
h. Metodik	( ) 67	( ) 19	( ) 15
i. Fakta om engelskspråkiga länder	( ) 76	( ) 14	( ) 10
j. Annat	( ) 54	( ) 6	( ) 39

Vad? .....

11. Vad gör Du för att underhålla Din språkfärdighet i engelska (förutom undervisning och lektionsförberedelser)?

	Minst 1g/ vecka	Minst 1g/ månad	Minst 1g/ termin	Sällan/ aldrig
a. Lyssnar på engelska i massmedia	( ) 88	( ) 9	( ) 1	( ) 2
b. Läser engelska tidningar eller böcker	( ) 40	( ) 34	( ) 21	( ) 5
c. Talar engelska i privatlivet	( ) 13	( ) 19	( ) 33	( ) 35
d. Skriver engelska i privatlivet	( ) 9	( ) 22	( ) 33	( ) 35
e. Bedriver någon form av studier i engelska	( ) 9	( ) 7	( ) 19	( ) 65
f. Något annat	( ) 14	( ) 6	( ) 13	( ) 67

Vad? .....

BETYG OCH BETYGSSÄTTNING

12. Vad tycker Du om betygssättningen? Ta ställning till varje påstående nedan.

	Ja,ofta	Tveksamt/ någon gång	Nej, sällan/aldrig
a. Den är arbetssam att göra	( ) 58	( ) 36	( ) 6
b. Jag är nöjd med min betygssättning	( ) 66	( ) 30	( ) 4
c. Det är lätt att sätta betyg	( ) 18	( ) 41	( ) 41
d. Jag diskuterar min betygssättning med kollegor	( ) 60	( ) 36	( ) 4
e. Det finns elever som jag är osäker på vilket betyg jag skall ge	( ) 29	( ) 68	( ) 3
f. Jag diskuterar betygen med eleverna	( ) 54	( ) 32	( ) 14

Kommentar: .....

.....

PROV OCH LÄXFÖRHÖR

13. Hur många skriftliga prov respektive läxförhör ger Du under hela årskurs 9? (Om Du inte ger några skriftliga prov/läxförhör skriver Du 0 nedan.)

___ skriftliga prov

___ skriftliga läxförhör

14. Hur många muntliga prov, dvs prov där eleverna själva får agera muntligt, ger Du under hela högstadiet? (Om Du inte ger några muntliga prov skriver Du "0" nedan.)

..... muntliga prov

15. Hur ofta för Du anteckningar om elevernas prestationer, utöver deras betyg samt deras resultat på skriftliga prov och skriftliga läxförhör?

3 ( ) efter varje lektion
19 ( ) ungefär en gång/vecka
23 ( ) några gånger/månad
13 ( ) ungefär en gång/månad
25 ( ) några gånger/termin
9 ( ) ungefär en gång/termin
8 ( ) sällan/aldrig

16. Vilka faktorer är viktiga vid bedömningen av elevernas muntliga prestationer? Markera betydelsen av varje del nedan.

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktig	Oviktigt
a. Korrekthet	( ) 3	( ) 65	( ) 30	( ) 2
b. "Flyt" i språket *(fluency)*	( ) 64	( ) 35	( ) 1	( ) 0
c. Hur väl innehållet går fram	( ) 85	( ) 15	( ) 0	( ) 0
d. Uttal	( ) 22	( ) 74	( ) 4	( ) 0
e. "Vilja - våga"	( ) 77	( ) 21	( ) 1	( ) 0
f. Förmåga att göra oförberedda inlägg	( ) 36	( ) 55	( ) 8	( ) 1
g. Förmåga att hitta omskrivningar	( ) 58	( ) 38	( ) 4	( ) 0
h. Förmåga att använda gester, minspel o dyl	( ) 15	( ) 43	( ) 35	( ) 7
i. Annat:	( ) 53	( ) 24	( ) 24	( ) 0

17. Hur hanterar Du elevernas skriftliga prov i engelska? Markera frekvensen för varje förslag nedan.

	Varje gång	De flesta gånger	Ibland	Sällan/ aldrig
a. Jag räknar ut poängen för varje elev	( ) 85	( ) 13	( ) 2	( ) 0
b. Jag räknar ut medel i klassen	( ) 74	( ) 18	( ) 6	( ) 2
c. Då flera grupper i skolan har samma prov räknar vi ut medel för alla	( ) 66	( ) 15	( ) 10	( ) 9
d. Jag kommenterar varje elevs resultat skriftligt	( ) 7	( ) 13	( ) 56	( ) 25
e. Jag går efteråt igenom provet i hela klassen	( ) 72	( ) 21	( ) 5	( ) 2
f. Jag går igenom provet muntligt med varje elev	( ) 2	( ) 5	( ) 39	( ) 54
g. Jag sätter inte poäng utan gör en helhetsbedömning av varje elevs resultat	( ) 2	( ) 1	( ) 29	( ) 68
h. Annat:	( ) 45	( ) 13	( ) 16	( ) 26

MÅL FÖR UNDERVISNINGEN I ENGELSKA

18. Lgr -80 (s 77): *"Genom studier i engelska skall eleverna utveckla sådana färdigheter att de..."*. Hur viktiga tycker Du de angivna målen är?

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Mindre viktigt
a. "kan förstå talad engelska"	( ) 99	( ) 1	( ) 0
b. "i tal kan göra sig förstådda på engelska"	( ) 97	( ) 3	( ) 0
c. "kan läsa och förstå texter av olika slag"	( ) 67	( ) 33	( ) 0
d. "kan använda språket i skrift i enkla former"	( ) 50	( ) 47	( ) 3
e. "vill och vågar använda engelska"	( ) 94	( ) 6	( ) 0
f. "får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder"	( ) 34	( ) 58	( ) 9
g. "blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen"	( ) 56	( ) 39	( ) 6

Kommentar: .....

19. Hur kan Du tillgodose läroplanens mål i Din egen undervisning?

	Det är mycket svårt	Det är ganska svårt	Det är ganska lätt	Det är mycket lätt
a. "kan förstå talad engelska"	( ) 0	( ) 12	( ) 66	( ) 23
b. "i tal kan göra sig förstådda på engelska"	( ) 3	( ) 34	( ) 57	( ) 7
c. "kan läsa och förstå texter av olika slag"	( ) 1	( ) 13	( ) 72	( ) 14
d. "kan använda språket i skrift i enkla former"	( ) 3	( ) 22	( ) 65	( ) 11
e. "vill och vågar använda engelska"	( ) 5	( ) 48	( ) 43	( ) 4
f. "får kännedom om och intresse för vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i främst engelsktalande länder"	( ) 7	( ) 44	( ) 45	( ) 3
g. "blir medvetna om den betydelse engelska har för kontakter med människor i olika delar av världen"	( ) 5	( ) 24	( ) 58	( ) 13

Kommentar: .....

STANDARDPROVET I ÅRSKURS 8

20. Vad tycker Du om standardprovet i engelska? Svara på varje påstående nedan.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
a. I standardprovet prövas det som jag tycker är viktigt att kunna i engelska	( ) 13	( ) 72	( ) 14	( ) 1
b. Eleverna brukar vara väldigt nervösa inför standardprovet	( ) 17	( ) 37	( ) 35	( ) 10
c. Standardprovet tar upp sådant som vi arbetat med på lektionerna	( ) 5	( ) 70	( ) 24	( ) 1
d. Standardprovet är mycket viktigt för betygen	( ) 5	( ) 37	( ) 50	( ) 8
e. Klasserna brukar tävla med varandra om att vara bäst på standardprovet	( ) 1	( ) 10	( ) 33	( ) 56
f. Jag går igenom provet efteråt med var och en av eleverna	( ) 2	( ) 5	( ) 20	( ) 73
g. Standardprovet är likt de andra proven som vi har i engelska	( ) 1	( ) 20	( ) 59	( ) 19
h. Standardprovet ger anvisningar om det som är viktigt att kunna i engelska	( ) 7	( ) 64	( ) 25	( ) 4
i. Standardprovet är till god hjälp vid betygssättningen	( ) 11	( ) 66	( ) 19	( ) 4

Övriga åsikter om standardprovet: .....

.....

UPPDELNING I ALLMÄN OCH SÄRSKILD KURS ELLER LIKNANDE

21. Hur är eleverna grupperade i undervisningen i engelska på Din skola?

3 ( ) Eleverna grupperas inte alls utan läser engelska i helklass
92 ( ) I allmän och särskild kurs
6 ( ) Annan gruppering (beskriv kortfattat) .....

.....

22. Vad tycker Du om uppdelningen i allmän/särskild kurs (oavsett om ni har en sådan i Din skola eller inte)?

	Ja, säkert	Ja, kanske	Nej, kanske inte	Nej, inte alls
a. Den är bra för både lärare och elever	( ) 62	( ) 26	( ) 9	( ) 2
b. Den är bra för eleverna, framför allt för de svaga	( ) 65	( ) 22	( ) 9	( ) 3
c. Det är lättare att undervisa med en sådan gruppering	( ) 72	( ) 20	( ) 6	( ) 2
d. Den är bra för eleverna, framför allt för de duktiga	( ) 56	( ) 36	( ) 6	( ) 2
e. Det blir ett alltför negativt urval elever i allmän kurs	( ) 15	( ) 40	( ) 20	( ) 24
f. Det är roligare att undervisa om eleverna är grupperade	( ) 49	( ) 32	( ) 12	( ) 7
g. Det blir stor risk för sk taktikval	( ) 18	( ) 40	( ) 26	( ) 17
h. Det är alltför stökigt att undervisa i allmän kurs	( ) 7	( ) 33	( ) 26	( ) 35
i. Undervisningstakten är alldeles för långsam i allmän kurs	( ) 3	( ) 18	( ) 38	( ) 41
j. Jag föredrar att undervisa i särskild kurs	( ) 37	( ) 29	( ) 13	( ) 21
k. Den är nödvändig då det gäller undervisningen i engelska	( ) 48	( ) 23	( ) 18	( ) 10
l. Kunskapsspridningen i särskild kurs är mycket stor	( ) 40	( ) 45	( ) 12	( ) 3
m. Det är en orättvis fördelning bland lärarna: vissa lärare undervisar enbart i särskild kurs	( ) 4	( ) 9	( ) 18	( ) 69
n. Annat	( ) 67	( ) 13	( ) -	( ) 20

Vad? .....

.....

23. Hur många terminer har Du, totalt, undervisat i nedanstående grupperingsformer?

	Aldrig	Endast tillfälliga inhopp	1-2 terminer	3-4 terminer	5- terminer
a. Allmän kurs	( ) 2	( ) 1	( ) 7	( ) 6	( ) 83
b. Särskild kurs	( ) 4	( ) 2	( ) 5	( ) 4	( ) 85
c. Helklass	( ) 47	( ) 5	( ) 18	( ) 11	( ) 20
d. Annat	( ) 37	( ) 3	( ) 11	( ) 13	( ) 27

Vad? .....

24. Vad tror Du det beror på om en elev i slutet av åk 9 inte har grundläggande kunskaper och färdigheter i engelska? Markera varje faktor nedan.

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte så viktigt	Inte alls viktigt
a. Bristande grunder från mellanstadiet	( ) 25	( ) 55	( ) 18	( ) 3
b. Bristande kunskap och färdighet i modersmålet	( ) 44	( ) 48	( ) 8	( ) 1
c. Bristande studiemotivation	( ) 71	( ) 28	( ) 1	( ) -
d. Bristande individuella förutsättningar	( ) 56	( ) 40	( ) 5	( ) -
e. Bristande intresse för ämnet	( ) 56	( ) 40	( ) 4	( ) -
f. Brister i stödet hemifrån	( ) 29	( ) 49	( ) 22	( ) 1
g. Koncentrationssvårigheter	( ) 62	( ) 37	( ) 1	( ) -
h. Brister i undervisningsmaterialet på högstadiet	( ) 6	( ) 28	( ) 48	( ) 18
i. Svårigheter med att individualisera undervisningen på högstadiet	( ) 25	( ) 50	( ) 21	( ) 4
j. Brister i Din egen kompetens	( ) 22	( ) 37	( ) 28	( ) 13
k. Annat	( ) 67	( ) 17	( ) 17	( ) -

Vad? .....

På denna sida är Du välkommen att skriva Dina kommentarer kring frågorna i detta häfte.

TACK FÖR HJÄLPEN!

Gruppen som arbetat med NUengelska

Bilaga 2

Lärarenkät 2

(De kursiverade siffrorna vid frågornas svarsalternativ har skrivits till för den här rapportens skull. De anger andelen svar i procent av samtliga svarande.)

Frågorna i detta formulär rör den klass/grupp som ingår i urvalet för den nationella utvärderingen. Om Du har flera klasser/grupper som deltar i denna utvärdering, bör Du således fylla i flera sådana här formulär - ett för varje klass/grupp.

Glöm inte att besvara uppgifterna på framsidan av detta formulär. Dessutom måste vi be Dig att, i slutet av detta formulär, fylla i en lista på de elever som ingår i den här klassen/gruppen samt att här också markera om någon elev varit frånvarande på någon del av elevmaterialet i engelska.

1. Hur grupperas eleverna i den här klassen/gruppen?
   34 ( ) Allmän kurs
   60 ( ) Särskild kurs
   2 ( ) Ej alternativkursuppdelat
   4 ( ) Annan gruppering: .....

2. Är Du klassens/gruppens ordinarie lärare i engelska?
   92 ( ) Ja
   6 ( ) Nej, jag är långtidsvikarie
   2 ( ) Annat, nämligen.....

3. Förekommer det stödundervisning i engelska i klassen?
   85 ( ) Nej, aldrig
   4 ( ) Ja, ibland
   5 ( ) Ja, varje vecka
   6 ( ) Ja, varje lektion
   Om ja, vem ger stödundervisningen?.....

4a. Finns det elever i klassen/gruppen som inte läst full kurs i engelska på mellanstadiet?
   16 ( ) Ja, ... elever
   84 ( ) Nej

4b. Om Du svarat Ja på förra frågan - vilka är orsakerna till att de inte läst full kurs?

.....

.....

5. I vilken lokal/vilka lokaler sker undervisningen för denna grupp?

79 ( ) I samma lokal alla lektioner
17 ( ) Vi växlar mellan två lokaler
4 ( ) Vi växlar mellan tre eller fler lokaler

6. När det gäller denna grupp - hur ofta använder Du följande undervisningsmaterial?

	Varje lektion	Varje vecka	Varje månad	Sällan /aldrig
a. Lärobok	( ) 31	( ) 61	( ) 7	( ) 2
b. Arbetsbok	( ) 18	( ) 51	( ) 10	( ) 22
c. Lärarhandledning	( ) 1	( ) 24	( ) 31	( ) 44
d. Bredvidläsningsböcker	( ) 0	( ) 10	( ) 51	( ) 39
e. Texter från tidningar/tidskrifter	( ) 0	( ) 4	( ) 38	( ) 58
f. Inspelat material kopplat till läromedel	( ) 8	( ) 63	( ) 23	( ) 7
g. Inspelat material producerat av utbildningsradion	( ) 0	( ) 3	( ) 57	( ) 40
h. Inspelat material Du själv spelat in från t ex radio/TV	( ) 0	( ) 1	( ) 21	( ) 79
i. Kopierat material för inlärning av ordförråd och grammatik	( ) 1	( ) 22	( ) 55	( ) 22
j. Material som Du själv gjort	( ) 3	( ) 32	( ) 51	( ) 15
k. Övningsböcker i grammatik och översättning	( ) 2	( ) 16	( ) 40	( ) 43
l. Material som eleverna själva valt	( ) 0	( ) 5	( ) 24	( ) 71
m. Något annat	( ) 3	( ) 10	( ) 37	( ) 51

Vad?.....

7. Ungefär hur ofta ägnar sig eleverna åt följande aktiviteter på Dina lektioner i engelska i den här gruppen?

	Varje lektion	Varje vecka	Varje månad	Sällan /aldrig
a. Läser tyst	( ) 12	( ) 47	( ) 34	( ) 8
b. Läser högt	( ) 23	( ) 64	( ) 12	( ) 1
c. Talar engelska med varandra	( ) 18	( ) 53	( ) 22	( ) 7
d. Talar engelska med Dig	( ) 61	( ) 31	( ) 5	( ) 3
e. Skriver egna berättelser på engelska	( ) 1	( ) 6	( ) 58	( ) 36
f. Övar uttal på engelska	( ) 42	( ) 42	( ) 11	( ) 5
g. Sjunger på engelska	( ) -	( ) 1	( ) 12	( ) 87
h. Arbetar med något de själva valt	( ) 0	( ) 8	( ) 35	( ) 56
i. Tränar grammatik	( ) 6	( ) 60	( ) 31	( ) 3
j. Översätter från svenska till engelska	( ) 7	( ) 44	( ) 42	( ) 7
k. Översätter från engelska till svenska	( ) 12	( ) 54	( ) 28	( ) 7
l. Skriver svar på frågor på engelska	( ) 6	( ) 44	( ) 42	( ) 9
m. Berättar något sammanhängande på engelska inför kamrater	( ) 3	( ) 26	( ) 51	( ) 20
n. Gör egna inspelningar på bandspelare eller video	( ) -	( ) 0	( ) 4	( ) 96
o. Läser om hur det är i engelsktalande länder	( ) 1	( ) 7	( ) 67	( ) 25
p. Arbetar enskilt i arbetsboken	( ) 7	( ) 59	( ) 24	( ) 11
q. Använder lexikon	( ) 3	( ) 23	( ) 53	( ) 21
r. Tränar att använda ord och uttryck i egna meningar	( ) 14	( ) 45	( ) 35	( ) 6
s. Lyssnar på inspelat material	( ) 7	( ) 55	( ) 34	( ) 5
t. Något annat	( ) 6	( ) 8	( ) 37	( ) 49

Vad? .....

8. Hur stor del av undervisningstiden upptar följande arbetssätt?

	Större delen	ak/sk	Ungefär hälften	ak/sk	Mindre än hälften	ak/sk	Knappt någon	ak/sk
a. Enskilt arbete	( ) 7	10/3	( ) 23	27/20	( ) 64	55/70	( ) 7	8/7
b. Pararbete	( ) 6	4/6	( ) 31	34/30	( ) 57	58/58	( ) 5	4/6
c. Grupparbete	( ) 1	1/1	( ) 6	7/6	( ) 41	39/45	( ) 52	53/48
d. Arbete i helklass	( ) 25	20/27	( ) 39	41/39	( ) 31	34/30	( ) 6	5/4

9. Hur stor del av undervisningstiden har Dina elever möjlighet att själva välja att arbeta med olika uppgifter?

2 ( ) Större delen av undervisningstiden
7 ( ) Ungefär hälften av undervisningstiden
46 ( ) Mindre än hälften av undervisningstiden
42 ( ) Knappt någon del av undervisningstiden
3 ( ) Ingen del av undervisningstiden

Exempel på uppgifter elever väljer: .....

.....

10. Under hur stor del av undervisningstiden talar Du engelska?

3 ( ) Hela tiden
51 ( ) Nästan hela tiden
37 ( ) Ungefär hälften av tiden
9 ( ) Mindre än hälften av tiden
1 ( ) Nästan aldrig/aldrig

11. Under hur stor del av undervisningstiden är arbetsspråket engelska?

3 ( ) Hela tiden
40 ( ) Nästan hela tiden
39 ( ) Ungefär hälften av tiden
16 ( ) Mindre än hälften av tiden
2 ( ) Nästan aldrig/aldrig

12a. Integreras engelskundervisningen med andra ämnen i den här gruppen?

93 ( ) Nej
7 ( ) Ja. Vilket/vilka? .....

12b. Om "ja" på fråga 17a: Beskriv kortfattat hur denna integrering sker:

.....

.....

13. Vad anser Du om det läromedel i engelska som just nu används i den här gruppen? Tag ställning till varje påstående nedan.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
a. Det stämmer mycket väl överens med målen i Lgr 80	( ) 23	( ) 67	( ) 9	( ) 0
b. Texterna är mycket intressanta	( ) 15	( ) 60	( ) 23	( ) 1
c. Övningsmaterialet är alltför ensidigt	( ) 10	( ) 26	( ) 49	( ) 15
d. Eleverna tycker mycket om det	( ) 4	( ) 58	( ) 34	( ) 4
e. Det ger ett otillräckligt underlag för att individualisera undervisningen	( ) 16	( ) 42	( ) 36	( ) 6
f. Texterna är för lätta	( ) 3	( ) 8	( ) 64	( ) 26
g. Övningsmaterialet är varierat	( ) 12	( ) 51	( ) 31	( ) 6
h. Det innehåller för många grammatiska övningar	( ) 1	( ) 8	( ) 67	( ) 24
i. Det ger ett alltför litet underlag för ordförrådsövningar	( ) 6	( ) 24	( ) 48	( ) 22
j. Det ger ett bra underlag för kommunikativa övningar av olika slag	( ) 10	( ) 47	( ) 37	( ) 7
k. De tematiska avsnitten är för långa (eleverna tröttnar)	( ) 2	( ) 13	( ) 61	( ) 25
l. Texterna anknyter i för liten utsträckning till elevernas intressen	( ) 7	( ) 35	( ) 49	( ) 10
m. Det ger många uppslag till självständigt arbete	( ) 3	( ) 34	( ) 52	( ) 11
n. De grammatiska förklaringarna är alltför abstrakta	( ) 3	( ) 22	( ) 56	( ) 19
o. Språket speglar inte modernt språkbruk	( ) 1	( ) 11	( ) 60	( ) 28
p. Texterna saknar verklighetsanknytning	( ) 1	( ) 13	( ) 55	( ) 31
q. Annat	( )	( )	( )	( )

Vad? .....

14. Ungefär hur ofta brukar Du ge följande typer av prov i engelska i den här gruppen (bry Dig inte om att olika typer kan förekomma i samma prov)?

	Varje vecka	Några ggr/månad	Några ggr/termin	Sällan/ aldrig
01. Grammatikprov	( ) 2	( ) 14	( ) 73	( ) 11
02. Glosprov	( ) 30	( ) 46	( ) 24	( ) 1
03. Översättning från engelska till svenska	( ) 7	( ) 18	( ) 50	( ) 26
04. Översättning från svenska till engelska	( ) 8	( ) 22	( ) 59	( ) 11
05. Fri skriftlig produktion	( ) 2	( ) 16	( ) 59	( ) 23
06. Prov i hörförståelse	( ) 1	( ) 15	( ) 45	( ) 39
07. Prov i läsförståelse	( ) 3	( ) 12	( ) 65	( ) 20
08. Muntliga prov, dvs prov där eleverna själva agerar muntligt	( ) 6	( ) 9	( ) 25	( ) 60
09. Diktamensprov	( ) 1	( ) 5	( ) 19	( ) 75
10. Diagnostiska prov	( ) -	( ) 4	( ) 41	( ) 55
11. Annat	( ) 9	( ) 3	( ) 42	( ) 46

Vad? .....

15. Vilka prov tror Du bäst speglar elevernas allmänna språkfärdighet? Skriv numret på de **TRE** bästa provtyperna enligt föregående fråga.

____ ____ ____

16. Vilken typ av uppgifter brukar Du använda i de skriftliga proven?

1 ( ) Jag ger inga skriftliga prov

	Varje gång	Varannan gång	Ibland	Sällan/ aldrig
a. Frågor med öppna, korta, svar	( ) 35	( ) 11	( ) 45	( ) 10
b. Uppgifter som kräver relativt långa skriftliga svar	( ) 10	( ) 9	( ) 41	( ) 41
c. Fri skrivning	( ) 6	( ) 14	( ) 56	( ) 24
d. Frågor med fasta svarsalternativ	( ) 15	( ) 7	( ) 43	( ) 36
e. Blandade typer av frågor	( ) 44	( ) 15	( ) 36	( ) 5
f. Annat	( ) 41	( ) 9	( ) 29	( ) 21

Vad? .....

17. Var kommer proven ifrån?

	Varje gång	Varannan gång	Ibland	Sällan/ aldrig
a. Jag gör proven själv	( ) 37	( ) 20	( ) 35	( ) 8
b. Jag gör proven tillsammans med mina kollegor	( ) 18	( ) 15	( ) 39	( ) 28
c. Jag använder prov som ingår i läromedel	( ) 6	( ) 13	( ) 46	( ) 35
d. Jag använder andra färdig-producerade prov	( ) 1	( ) 4	( ) 36	( ) 59
e. Något annat	( )	( )	( )	( )

Vad? .....

18. Hur ofta har denna grupp hemuppgifter i engelska?

		ak/sk
5	( ) Till varje lektion	3/7
66	( ) Ungefär två gånger/vecka	54/74
29	( ) Ungefär en gång/vecka	41/19
1	( ) Ungefär en gång/månad	2/0
0	( ) Sällan eller aldrig	1/0

19. Vad brukar hemuppgifterna innehålla (bry Dig inte om att flera moment kan förekomma i samma hemuppgift)?

	Varje ak/sk vecka	Några ggr/månad	Några ggr/termin	Sällan/ aldrig
a. Grammatik	( ) 9/33	( ) 49/58	( ) 23/9	( ) 18/0
b. Glosor	( ) 92/91	( ) 6/9	( ) 1/0	( ) 0/0
c. Textläsning	( ) 75/88	( ) 18/10	( ) 5/1	( ) 2/1
d. Övningar i arbetsboken	( ) 9/13	( ) 47/53	( ) 26/20	( ) 18/13
e. Fri skrivning	( ) 1/1	( ) 12/20	( ) 20/50	( ) 67/29
f. Fri läsning	( ) 0/2	( ) 9/12	( ) 32/47	( ) 59/39
g. Översättning	( ) 25/16	( ) 24/38	( ) 27/32	( ) 24/13
h. Annat	( ) 14/13	( ) 21/29	( ) 7/32	( ) 27/26

Vad? .....

20. Hur skulle Du beskriva kunskapsnivån hos eleverna i denna grupp ?

	ak/sk (i %)
..... (antal) elever över medel,	33 / 34
..... (antal) elever på medel,	33 / 34
..... (antal) elever under medel,	34 / 33

av totalt _____ (summa) elever i denna grupp.

21. Hur många av eleverna i denna grupp tror Du skulle klara vardagliga situationer i England utan att använda svenska (eller annat modersmål)? Gör en skattning som baseras på elevernas kommunikativa förmåga.

m = 15 elever av totalt *m = 18* elever.

På följande sida är Du välkommen att skriva ner de kommentarer Du har angående dels frågorna i detta formulär, dels de prov (se kolumnerna ovan) som ingått i insamlingen.

Kommentarer angående frågorna i detta formulär:

.....

.....

.....

.....

.....

Kommentarer angående bjudningen av materialet i engelska:

.....

.....

.....

.....

Kommentarer angående de prov som ingår i utvärderingen av engelska:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TACK FÖR HJÄLPEN!
Gruppen som arbetat med N1engelska

Bilaga 3

Elevenkäten

(De kursiverade siffrorna vid frågornas svarsalternativ har skrivits till för den här rapportens skull. De anger andelen svar i procent av samtliga svarande.)

Här är några frågor som rör undervisningen i engelska och vad du kan i engelska. Svara genom att skriva X i den ( ) som passar bäst.

1. När började du läsa engelska i skolan? I årskurs .....

2. Vilken kurs i engelska läser du nu?
   27 ( ) Allmän kurs
   71 ( ) Särskild kurs
   2 ( ) I min klass har vi inte alternativkurser

3. Vilken kurs i engelska valde du då du började i årskurs 7?
   16 ( ) Allmän kurs
   79 ( ) Särskild kurs
   6 ( ) Valde inte någon kurs

Om ni inte har någon kursuppdelning på skolan går du direkt till fråga 6.

4. Vilka var de viktigaste skälen för att välja denna kurs då du skulle börja årskurs 7? Läs igenom varje påstående nedan och markera hur viktigt vart och ett är. OBS! Markera din uppfattning efter varje påstående!

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt
a. Den stämde med hur mycket engelska jag ville läsa	( ) *30*	( ) *51*	( ) *15*	( ) *3*
b. Den passade bäst då jag tänkte på vad jag kunde i mellanstadiet	( ) *36*	( ) *47*	( ) *14*	( ) *3*
c. Mina föräldrar tyckte att jag skulle välja den kursen	( ) *11*	( ) *24*	( ) *37*	( ) *29*
d. Jag trodde studietakten i den kursen skulle passa mig bäst	( ) *43*	( ) *45*	( ) *10*	( ) *2*
e. Mina kamrater valde den kursen	( ) *2*	( ) *8*	( ) *30*	( ) *59*
f. Min lärare på mellanstadiet tyckte att jag skulle välja den kursen	( ) *12*	( ) *32*	( ) *29*	( ) *28*

Om du bytt kurs under högstadiet, ska du svara på nästa fråga också.

Om du inte bytt kurs går du till fråga 6.

5. Varför har du bytt kurs? Gå igenom varje skäl nedan och ange hur viktigt eller oviktigt vart och ett var för dig.

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt
a. Den nya kursen stämde bättre med hur mycket engelska jag ville läsa	( ) *37*	( ) *41*	( ) *14*	( ) *8*
b. Den passade mig bättre med tanke på vad jag kunde i engelska	( ) *40*	( ) *42*	( ) *13*	( ) *7*
c. Mina föräldrar tyckte att jag skulle byta kurs	( ) *7*	( ) *17*	( ) *32*	( ) *45*
d. Den engelska som man lär sig på den nya kursen passade bättre för den gymnasielinje jag tänkte välja	( ) *12*	( ) *26*	( ) *34*	( ) *28*
e. Studietakten i den nya kursen passade mig bättre	( ) *39*	( ) *40*	( ) *14*	( ) *8*
f. Mina kamrater hade valt denna kurs	( ) *4*	( ) *10*	( ) *22*	( ) *64*
g. Jag fick rådet att byta av vår syo-funktionär eller yrkesvalslärare	( ) *6*	( ) *16*	( ) *23*	( ) *55*
h. Min lärare på högstadiet tyckte att jag skulle byta	( ) *13*	( ) *26*	( ) *26*	( ) *36*
i. Chansen är större att få bättre betyg på den nya kursen	( ) *48*	( ) *31*	( ) *13*	( ) *8*

6. Hur ***svårt*** tycker du det är med engelska i skolan?

2 ( ) Mycket svårt
32 ( ) Ganska svårt
52 ( ) Ganska lätt
14 ( ) Mycket lätt

7. Hur *roligt* tycker du det är med engelska i skolan?

19 ( ) Mycket roligt
57 ( ) Ganska roligt
19 ( ) Ganska tråkigt
5 ( ) Mycket tråkigt

8. Hur mycket kan du *förstå* när en engelskspråkig person talar engelska i lagom takt och utan alltför mycket dialekt?

0 ( ) Nästan ingenting
1 ( ) Några enstaka ord
5 ( ) Några meningar
29 ( ) Ganska mycket
53 ( ) Nästan allt
12 ( ) Allt

9. Hur bra kan du göra dig förstådd på engelska?

0 ( ) Jag kan inte säga något alls
1 ( ) Jag kan säga några enstaka ord
3 ( ) Jag kan säga några enkla meningar
29 ( ) Jag kan prata lite
59 ( ) Jag kan prata ganska bra
8 ( ) Jag kan prata mycket bra

10. Har du någon gång varit i ett land, där vardagsspråket är engelska (t ex USA, England, Australien)?

64 ( ) Nej
26 ( ) Ja, på semester i ett engelskspråkigt land
7 ( ) Ja, på språkresa i ett engelskspråkigt land
2 ( ) Ja, har bott i engelskspråkigt land

11. ***Du som svarat "ja" på förra frågan***: Hur länge har du sammanlagt varit i ett engelskspråkigt land?

52 ( ) Mindre än 1 månad
27 ( ) Ungefär 1 månad
10 ( ) Ungefär 2 månader
12 ( ) Ungefär 3 månader eller mer

12. När, var och hur brukar du träffa på det engelska språket utöver engelsklektionerna i skolan? Fundera på varje fråga, en i taget, och svara sedan *ungefär* hur ofta du brukar göra det.

	Varje dag	Varje vecka	Varje månad	Sällan /aldrig
a. Hör engelska på radio	( ) *14*	( ) *14*	( ) *14*	( ) *58*
b. Hör engelska på TV, video eller bio (textadpå svenska)	( ) *75*	( ) *22*	( ) *2*	( ) *1*
c. Hör engelska på TV, t ex någon kabelTV-kanal (ej textad på svenska)	( ) *40*	( ) *22*	( ) *20*	( ) *19*
d. Lyssnar på engelska sångtexter	( ) *84*	( ) *10*	( ) *2*	( ) *3*
e. Läser serier på engelska	( ) *2*	( ) *5*	( ) *18*	( ) *75*
f. Läser tidningar eller böcker på engelska (inte läroböcker)	( ) *2*	( ) *7*	( ) *19*	( ) *72*
g. Håller på med spel eller dylikt på engelska (t ex dator eller rollspel)	( ) *10*	( ) *16*	( ) *23*	( ) *52*
h. Skriver brev på engelska	( ) *1*	( ) *7*	( ) *20*	( ) *72*
i. Pratar engelska med någon här hemma	( ) *2*	( ) *5*	( ) *12*	( ) *81*

13. Hur tror du att du skulle ***känna dig*** tillsammans med en grupp människor, som bara kan tala engelska?

4 ( ) Mycket osäker
23 ( ) Ganska osäker
56 ( ) Något osäker
17 ( ) Inte alls osäker

14. Hur tror du att du skulle ***klara dig*** tillsammans med en grupp människor, som bara kan tala engelska?

1 ( ) Jag skulle knappast förstå någonting alls
3 ( ) Jag skulle förstå en del, men inte kunna säga något
39 (.) Jag skulle kunna prata lite engelska med dem
50 ( ) Jag skulle kunna prata engelska ganska bra med dem
8 ( ) Jag skulle kunna prata engelska mycket bra med dem

15. Tycker du det är ***viktigt*** att svenskar kan engelska?

72 ( ) Ja, mycket viktigt
26 ( ) Ja, ganska viktigt
1 ( ) Nej, ganska onödigt
1 ( ) Nej, helt onödigt

16. Hur ofta har ni läxor i engelska?

53 ( ) Till i stort sett varje lektion
45 ( ) Ungefär en gång i veckan
2 ( ) Ungefär en gång i månaden
1 ( ) Sällan eller aldrig

17. Hur bra brukar du för det mesta kunna dina läxor, när du kommer till lektionen?

21 ( ) Mycket bra
66 ( ) Ganska bra
12 ( ) Ganska dåligt
2 ( ) Mycket dåligt

18. Hur ***viktigt*** tycker du det är att kunna följande saker ***utanför skolan*** ?

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt
a. Kunna förstå när någon talar engelska	( ) *78*	( ) *21*	( ) *1*	( ) *0*
b. Kunna läsa engelska	( ) *51*	( ) *44*	( ) *5*	( ) *0*
c. Kunna tala engelska	( ) *75*	( ) *24*	( ) *1*	( ) *0*
d. Kunna skriva engelska	( ) *36*	( ) *49*	( ) *14*	( ) *1*
e. Känna till saker om länder där engelska talas	( ) *7*	( ) *35*	( ) *49*	( ) *9*

19. Hur ofta pratar din lärare engelska på lektionerna?

11 ( ) Hela tiden
51 ( ) Nästan hela tiden
26 ( ) Ungefär hälften av tiden
9 ( ) Mindre än hälften av tiden
2 ( ) Sällan

20. Hur mycket engelska brukar ***du*** få prata under lektionerna?

5 ( ) Nästan ingenting
13 ( ) Bara enstaka ord
66 ( ) Bara korta meningar
17 ( ) Jag pratar ganska mycket

21. Hur känner du dig när du pratar engelska under lektionerna?

3 ( ) Mycket osäker
15 ( ) Ganska osäker
56 ( ) Något osäker
26 ( ) Inte alls osäker

22. Hur mycket förstår du, när din ***lärare*** pratar engelska under lektionerna?

1 ( ) Jag förstår ganska lite
10 ( ) Jag förstår en hel del
47 ( ) Jag förstår det mesta
41 ( ) Jag förstår allting

23. Hur duktig tror du din ***lärare*** tycker att du är i engelska?

3 ( ) Mycket dålig
21 ( ) Ganska dålig
67 ( ) Ganska duktig
9 ( ) Mycket duktig

24. Hur duktig tycker ***du själv*** att du är i engelska?

2 ( ) Mycket dålig
17 ( ) Ganska dålig
71 ( ) Ganska duktig
11 ( ) Mycket duktig

25. Brukar dina föräldrar förhöra dig på engelskläxorna?

5 ( ) Ja, alltid
9 ( ) Ja, nästan alltid
33 ( ) Ja, ibland
25 ( ) Nej, nästan aldrig
29 ( ) Nej, aldrig

26. Hur bra tror du din mamma eller pappa kan engelska (tänk på den av dem du tror kan det bäst)?

29 ( ) Mycket bra
44 ( ) Ganska bra
20 ( ) Ganska dåligt
7 ( ) Mycket dåligt

27. Var tror du själv att du lärt dig det mesta av den engelska du kan?

19 ( ) Nästan allt i skolan
47 ( ) Mest i skolan
26 ( ) Ungefär lika mycket på fritiden som i skolan
8 ( ) Mer på fritiden än i skolan

28. Vilket betyg fick du i engelska ht i åk 9..... *m =3,20*

29. Vilket betyg i engelska tycker du att du <u>borde</u> fått ht i åk 9..... *m =3,48*

Om dina svar på frågorna 28 och 29 skiljer sig åt - vad beror det på?

.....

30. Vad tror du att du får för betyg i slutet av vårterminen i åk 9? ... *m =3,48*

31. Vilket betyg tycker du att du <u>bör</u> få i slutet av vårterminen i åk 9? .... *m =3,67*

Om dina svar på frågorna 30 och 31 skiljer sig åt - vad beror det på?

.....

32. Vad är viktigt att lära sig för att kunna ett främmande språk? Markera hur viktig varje del som nämns nedan är.

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Inte särskilt viktigt	Inte alls viktigt
a. att våga säga något trots att man kanske inte säger det helt korrekt	( ) 63	( ) 34	( ) 3	( ) 0
b. att kunna förstå när någon talar engelska	( ) 76	( ) 24	( ) 1	( ) 0
c. grammatik	( ) 18	( ) 50	( ) 28	( ) 5
d. ord	( ) 51	( ) 45	( ) 4	( ) 1
e. att kunna prata om det man själv vill	( ) 57	( ) 38	( ) 5	( ) 0
f. att kunna skriva något eget	( ) 31	( ) 52	( ) 16	( ) 1
g. att kunna översätta från svenska till engelska och tvärtom	( ) 51	( ) 42	( ) 6	( ) 1
h. att kunna läsa och förstå olika texter	( ) 49	( ) 45	( ) 6	( ) 0
i. att ha rätt uttal	( ) 22	( ) 54	( ) 22	( ) 2
j. att kunna säga och skriva saker grammatiskt korrekt	( ) 14	( ) 46	( ) 33	( ) 7
k. Något annat	( ) 38	( ) 21	( ) 12	( ) 28

Vad? .....

33. Här är några påståenden om din lärobok. Markera din åsikt om vart och ett.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
a. Läroboken är mycket bra	( ) 10	( ) 64	( ) 21	( ) 4
b. Läroboken är mycket lätt	( ) 10	( ) 51	( ) 36	( ) 4
c. Läroboken är mycket tråkig	( ) 17	( ) 31	( ) 41	( ) 11
d. Jag har lärt mig mycket engelska genom att arbeta med läroboken	( ) 10	( ) 53	( ) 30	( ) 6
e. Vi i klassen har bestämt att vi skall ha den här läroboken	( ) 3	( ) 5	( ) 9	( ) 83
f. Alla i klassen har samma lärobok	( ) 88	( ) 5	( ) 2	( ) 5

34. Hur ofta har ni, på högstadiet, ägnat er åt olika moment på lektionerna i engelska? Markera din åsikt för varje moment nedan.

	Alldeles för ofta	Lite för ofta	Lagom	Lite för sällan	Alldeles för sällan
a. träning i att våga säga något trots att man inte säger det helt korrekt	( ) 2	( ) 4	( ) 52	( ) 30	( ) 12
b. träning i att kunna förstå när någon talar engelska	( ) 2	( ) 6	( ) 69	( ) 19	( ) 3
c. grammatikregler	( ) 11	( ) 26	( ) 51	( ) 11	( ) 2
d. ordinlärning	( ) 5	( ) 14	( ) 68	( ) 12	( ) 1
e. träning i att kunna prata om det man själv vill	( ) 2	( ) 4	( ) 41	( ) 43	( ) 10
f. träning i att kunna skriva något eget	( ) 2	( ) 7	( ) 53	( ) 32	( ) 6
g. träning i att kunna översätta från svenska till engelska och tvärtom	( ) 4	( ) 14	( ) 69	( ) 11	( ) 2
h. träning i att läsa och förstå olika slags texter	( ) 4	( ) 13	( ) 73	( ) 9	( ) 1
i. uttalsträning	( ) 3	( ) 7	( ) 61	( ) 27	( ) 4
j. träning i att kunna säga och skriva saker grammatiskt korrekt	( ) 7	( ) 18	( ) 59	( ) 14	( ) 2

k. Annat

Vad? .....

35. Hur ofta har ni skriftliga läxförhör/glosförhör?

44 ( ) Varje vecka
28 ( ) Varannan vecka
14 ( ) Varje månad
9 ( ) Några gånger per termin
2 ( ) Någon gång per termin
3 ( ) Sällan/aldrig

36. Hur ofta har ni skriftliga prov, förutom läxförhör/glosförhör?
3 ( ) Varje vecka
3 ( ) Varannan vecka
14 ( ) Varje månad
66 ( ) Några gånger per termin
12 ( ) Någon gång per termin
3 ( ) Sällan/aldrig

37. Hur ofta har ni muntliga prov, utöver muntliga läxförhör?
30 ( ) Några gånger per termin
14 ( ) Någon gång per termin
13 ( ) Någon gång per läsår
43 ( ) Aldrig

38. Vad tycker du om de skriftliga proven ni har i engelska (ej läxförhör)? Tag ställning till vart och ett av påståendena nedan.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
a. Proven prövar det som jag tycker är viktigt att kunna	( ) *18*	( ) *60*	( ) *19*	( ) *3*
b. Jag är alltid nervös inför proven	( ) *22*	( ) *33*	( ) *30*	( ) *15*
c. Jag får visa vad jag kan	( ) *25*	( ) *50*	( ) *22*	( ) *4*
d. Proven tar upp det mesta av det som vi gått igenom på lektionerna	( ) *32*	( ) *55*	( ) *11*	( ) *2*
e. Proven är mycket viktiga för betygen	( ) *41*	( ) *44*	( ) *13*	( ) *2*
f. Vi brukar tävla om att vara bäst på proven	( ) *6*	( ) *16*	( ) *35*	( ) *44*
g. Det är viktigt att läraren går igenom proven efteråt	( ) *47*	( ) *41*	( ) *10*	( ) *3*
h. Jag tycker att läraren lägger för stor vikt vid de skriftliga proven	( ) *18*	( ) *31*	( ) *42*	( ) *9*

39. Pratar någon gång din lärare med dig om hur det går för dig i engelska?
4 ( ) Ja, regelbundet flera gånger per termin
46 ( ) Ja, någon gång per termin
30 ( ) Ja, någon gång per läsår
20 ( ) Nej

40. Får ni för det mesta reda på klassens medelpoäng på ett prov?
69 ( ) Ja, alltid
23 ( ) Ja, för det mesta
6 ( ) Ja, ibland
2 ( ) Nej aldrig

41. Här nedan följer ett antal påståenden om engelska. Tag ställning till vart och ett genom att sätta kryss i den ruta som passar bäst.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
a. Jag kan tillräckligt i engelska	( ) 12	( ) 43	( ) 40	( ) 5
b. Jag tror att jag kommer att ha nytta av den engelska som jag lärt mig	( ) 63	( ) 33	( ) 3	( ) 1
c. Jag skulle vilja lära mig mer engelska i skolan	( ) 43	( ) 39	( ) 16	( ) 2
d. För det mesta ger jag upp då vi har prov i engelska	( ) 4	( ) 11	( ) 35	( ) 51
e. Jag kan bli bättre i engelska om jag anstränger mig	( ) 42	( ) 43	( ) 13	( ) 2
f. Jag har fått lära mig mycket i engelska som är onödigt	( ) 6	( ) 18	( ) 53	( ) 24
g. Jag tycker alla elever i min grupp skall läsa samma saker i engelska	( ) 27	( ) 43	( ) 22	( ) 8
h. Jag har varit tvungen att arbeta mycket extra med engelska				
på **mellanstadiet**	( ) 4	( ) 10	( ) 31	( ) 55
på **högstadiet**	( ) 4	( ) 14	( ) 31	( ) 51
i. Jag är nöjd med vad jag presterat i engelska				
på **mellanstadiet**	( ) 32	( ) 46	( ) 16	( ) 6
på **högstadiet**	( ) 20	( ) 46	( ) 26	( ) 6

42. Hur skulle du **klara av** att tala och/eller förstå engelska i följande situationer?

	Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåligt	Mycket dåligt
a Du träffar en engelsman där du bor och han frågar efter vägen till närmaste busshållplats	( ) *42*	( ) *51*	( ) *7*	( ) *1*
b En person som inte kan engelska har fått ett brev som han ber dig läsa för att sedan berätta vad det innehåller. Du får använda lexikon	( ) *53*	( ) *41*	( ) *6*	( ) *1*
c Du hamnar på en fest med bara engelsktalande ungdomar	( ) *19*	( ) *62*	( ) *18*	( ) *1*
d Du ser på en engelsk film utan text	( ) *33*	( ) *57*	( ) *9*	( ) *1*
e Du har fått en apparat där bruksanvisningen är skriven på engelska	( ) *20*	( ) *54*	( ) *24*	( ) *2*
f Du skall läsa en bok som du gillar och den är skriven på engelska	( ) *14*	( ) *55*	( ) *27*	( ) *4*
g Du tar emot ett telefonsamtal där en engelsktalande person frågar efter någon av dina föräldrar. Du skall förklara att han skall ringa senare	( ) *56*	( ) *38*	( ) *6*	( ) *1*
h Du skall skriva ett brev till en engelsk brevvän. Du har lexikon	( ) *48*	( ) *42*	( ) *8*	( ) *1*
i Du skall ringa till London för att kontrollera bokningen av ett hotellrum	( ) *16*	( ) *51*	( ) *30*	( ) *4*
j Du kommer till England och skall bo hos en engelsk familj	( ) *24*	( ) *61*	( ) *13*	( ) *2*

Om du har några kommentarer till frågorna i den här enkäten så skriv gärna dem här nedan.

.....

.....

.....

TACK FÖR HJÄLPEN!

Vänta med att vända blad tills din lärare säger till!

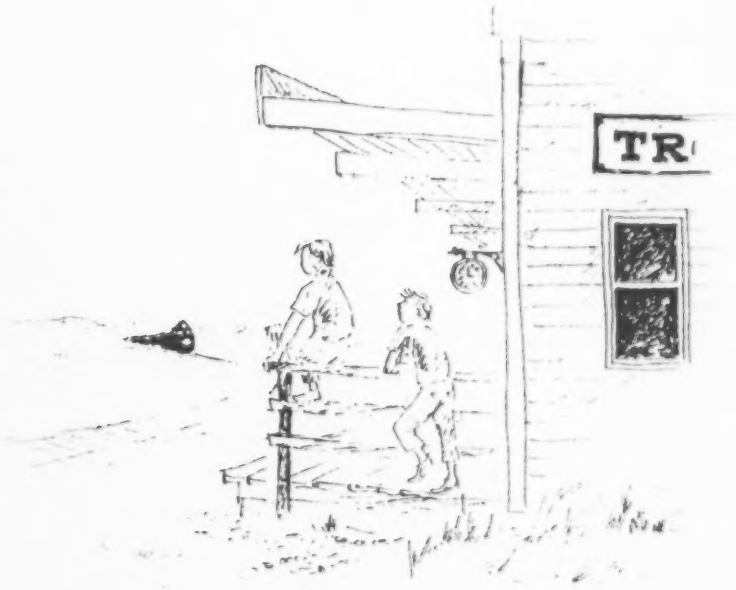
Bilaga 4

Hörförståelseprovet *Long Black Train*

NUengelska 1

This is a listening comprehension test. You will hear a song by Lee Hazelwood and you will be asked to answer some questions.

You will hear the song twice and you may look at the questions while you listen. Sometimes you can answer in one or two words and sometimes you may need to write a full sentence. Give your answers in English, please!



186
BEST COPY AVAILABLE

Questions:

1. What is the name of the town?

.....

2. When did the two boys meet?

.....

3. What did they often do together?

.....

4. What were the two boys' dreams for the future?

.....

5. Why was Jim sent to prison?

.....

6. Who caught him?

.....

7. What does the singer think about the little town?

.....

8. Why do you think the train is important here?

.....

End of part 1.
Do not start with the next part until your teacher tells you!

Bilaga 5

Läsförståelseprovet *Pete and Karim*

NUengelska 2

This story is written by Norma Klein. Please read the two pages and then answer the questions on the following pages. Give your answers in English, please!

Pete ("I" in the text) and Karim go to the same class and are great friends:

Now that I´m in the eighth grade my school lets us go out for lunch. Usually my best friend, Karim, and I go to the pizza place round the corner or the Bagel shop down the block. It partly depends on whether we feel like eating with a crowd of other kids or just talking to ourselves. The pizza place is so crowded, there´s no way you can have a conversation about anything.

At the Bagel Shop we took our orders to a table in the back. Karim pulled some tickets out of this pocket. "I got them," he said, sort of shyly.

I took the tickets and looked at them. Four first-row seats to the Go-Go's concert at Radio City! "Fantastic!" I said. "How'd your father get them?"

"He knows someone," Karim said.

It seems like Karim's father always knows someone. He's gotten us tickets to a Knicks game, to a McEnroe-Connors final, and even to a Michael Jackson concert. He's an Arab, but last year he moved his family, which consists of him, Karim and Karim's mother, Susie, who's American, to New York City. He says you get better value for your money here. They live in the Parker Meridien Hotel because Karim's parents travel a lot and his mother isn't that big on housekeeping. To me it's a great set-up. Not only is his mother not around most of the time to scream at him about cleaning up his room, there's even a maid service. If Karim goes out for a hamburger or something at night, they remake the bed while he's away, and sometimes even turn down the sheets and leave him some chocolates with a card saying SLEEP WELL. You have to be pretty amazingly rich to live like that day in and day out. My stepfather, Harold, says a day's rent at the Meridien is probably more than he earns a month.

"So, who do you want to go with?" I asked.

Karim looked around the Bagel Shop to make sure no one was there from our class. "Rachel."

"She's your first choice?"

"She's my only choice," Karim said.

Karim just entered the Haines School last year, so he hasn't known Rachel Ecker as long as I have. He didn't even have girls in his classes at the school he used to go to, so he's not really used to them yet. I've been at Haines since kindergarten, and I can remember all the mean things Rachel's been doing since she was five years old: making fun of people, dumping sand on top of my painting while it was still wet, doing imitations of new kids and giggling hysterically when they came into the room.

But in the last year or so Rachel has, even I have to admit, gotten outstandingly attractive. She has shiny black hair and blue eyes and the beginning of what Harold calls an A-plus supercalifragilisticexpialidocious figure. To me that doesn't make up for her character, but I can see how if you hadn't known her that long, it might.

"What if she doesn't want to go?" I said. "Don't you have another choice?"

He shook his head sadly.

"Okay," I said, finishing my Coke. "I'll see what I can do."

"Do you think she'll say yea?" he asked eagerly.

"Sure", I said. I didn't want to add that Rachel might say yes just because she wanted to go to the concert, not because she especially likes Karim.

I don't know if it's because he's a foreigner or what, but Karim is actually scared of girls. He says he thinks about them a lot, but he never knows what to say to them. I don't have that problem at all. I don't see what there is to be scared about. Some girls are weird, some are nice--that's just the way God or whoever set it up.

Please continue on the next page.

Questions:

Please answer the questions below. Give short answers in English!

1. What made it possible for Karim and Pete to have lunch out of school?

.....

2. What places did they choose from for their lunch?

.....

3. Why did they want to get away from their schoolmates on this occasion?

.....

4. How had Karim got hold of the tickets?

.....

5. Give two reasons why Karim's family finds it practical to live in a hotel.

.....

.....

Please continue on the next page.

6. Pete says Karim's family's way of living is a "great set-up". What does he mean?

.....

7. What change has Pete noticed in Rachel lately?

.....

8. Why does Pete dislike Rachel?

.....

9. Why does Pete know so much about Rachel?

.....

10. What worries Pete about Karim inviting Rachel to the concert?

.....

11. What can you say about Pete's attitude to girls?

.....

Bilaga 6

Delproven *Dialogues, Beans* och *Letter*

NUengelska 3. Dialogues.

You will hear some dialogues in English. Before every dialogue you will hear a question. After the dialogue you will hear the question a second time. Then write your answers on your answer sheet after the number of the dialogue. Give your answers in English, please!

Questions:

1. Where are the boy and the girl? .....
2. What are the two persons talking about? .....
3. What are these two persons talking about? .....
4. Where are they? .....
5. What is the tourist looking for? .....
6. What does the tourist ask for? .....

End of part 3.
Do not start with the next part until your teacher tells you!

Listening Comprehension
(Transkription av inspelning)

Dialogues

You will hear some dialogues in English. Before every dialogue you will hear a question. After the dialogue you will hear the question a second time. Then write your answers on your answer sheet after the number of the dialogue. Give your answers in English, please!

Number 1. You will hear a boy and a girl. Where are they?

Girl: Excuse me! Do you know if...
Boy: Yes?
Girl: I want... I'm going to Harrisburg. Do I have to change trains at Reading?
Boy: Reading? Well, I'm not quite sure. I'm getting off at Reading myself. You'd better ask the conductor. He can't be far away. I saw him a minute ago.

Where are the boy and the girl? Write your answer after question 1. Write your answer in English, please!

And now the next dialogue. Here are two more people. What are they talking about?

Boy: You lent me some money last week. I forgot how much it was.
Man: I don't remember at all. It couldn't have been very much. Don't bother. Forget it.
Boy: No, I like to pay you back.
Man: All right. 50p, wasn't it?

What are the two persons talking about? Write your answer after question 2. Write it in English.

Here are two more people. This time we want you to answer two questions, number 3 and number 4. What are the two persons talking about and where are they?

Woman: They're nice shoes, aren't they?
Man: Yes, they're Italian, aren't they?
Woman: Oh yes! We got them yesterday. Would you like to try them on?
Man: Yes, please.
Woman: Er... Your size... eight, nine...?

Man: Nine. But I've never liked black shoes. Haven't you got another colour?
Woman: No, I'm sorry!

Answer question number 3 first.
What are these two persons talking about?

And the next question:
Where are they? Write your answer after question **4**.

And now number 5. You will hear a tourist who needs some help. What is the tourist looking for?

Woman: Oh, excuse me!
Boy: Yes?
Woman: Is there a good place to go swimming around here?
Boy: Well...
Woman: We'd like to go for a swim, but we'd like a nice sandy place that's safe for the children.
Boy: Oh, yes! There's a wonderful place not far away. Just follow this road. When you see the sea, you turn left. You can't miss it.

What is the tourist looking for? Write your answer after question 5.

Number 6. Here's another tourist who needs help. What does he ask for?

Man: Hello, do you speak English?
Girl: Yes, a little.
Man: Is there a service station nearby?
Girl: Er...
Man: I need gas. You know, petrol for my car.
Girl: Oh yes! There's one over there. Opposite the hospital. You can just see it from here. Over there, see?

What does the tourist ask for? Write your answer after question 6.

End of part 3.
Don't start with the next part until your teacher tells you.

NUengelska 4. Beans.

You are going to listen to a New Zealander, Richard Corballis, who will tell you a little about his country and its history and then read a story. The story is written by the Maori writer, Patricia Grace, and it is called 'Beans'.

In New Zealand there live both European immigrants and the Maoris, the original inhabitants.

You will hear the text twice. The first time you will hear the full text. Then the text will be divided into three sections and you will get time to answer the questions in the pauses. Give your answers in English, please!

Please continue on the next page.

Questions:

Section I.

1. From what language does the name New Zealand come?

.....

2. When did the first white people come to New Zealand?

.....

3. What were the Maori wars about?

.....

4. How large is the Maori population today?

.....

Section II.

5. Why does he go into town?

.....

6. What is his ride to town like?

.....

Please continue on the next page.

7. When does he have to be at the clubhouse?

.....

8. What does he do in the game?

.....

Section III.

9. Why does he go to the dairy?

.....

10. What feeling does he get from the stink of the pigs?

.....

11. How does he eat the lemons?

.....

12. Who says that he is 'full of beans'?

.....

13. What is this boy like who is 'full of beans'?

.....

End of part 4.
Do not start with the next part until your teacher tells you!

Listening Comprehension
(Transkription av inspelning)

Beans

You are going to listen to a New Zealander, Richard Corballis, who will tell you a little about his country and its history and then read a story. The story is written by the Maori writer, Patricia Grace, and it is called 'Beans'.

In New Zealand there live both European immigrants and the Maoris, the original inhabitants.

You will hear the text twice. The first time you will hear the full text. Then the text will be divided into three sections and you will get time to answer the questions in the pauses. Give your answers in English, please!

– Mr Corballis, it's a great pleasure to have you here with us. You've come all the way from New Zealand and you've promised to speak a little about the history of your country and to read a story by a Maori writer. Will you please take over?

– Yes! Yes, I'm always pleased to talk about New Zealand. Er... just some brief history. The first people that we know of to live in New Zealand were these Maori people. They've been in the country about a thousand years. The first white men, or *pakehas* as we call them, following the Maori word for them, came to New Zealand in the 17th century. A Dutchman, Abel Tasman, discovered New Zealand in 1642. And of course the name New Zealand is a Dutch name, which he gave the country. But it was the British, of course, who colonized New Zealand in the 19th century. And it was a peaceful colonization, to begin with at least, unlike even Australia, next door to us, which had a more violent clash between the native aborigines and the white men settling the country. The Maoris signed a treaty with the English, the treaty of Waitangi in 1840, and that's the beginning of New Zealand as a British colony.

But the peace didn't last very long. There were wars with the Maoris, the Maori wars as we call them, quite soon after that. Mainly fought over land... Land is something which is very precious to the Maori people. They identify with their land because their ancestors are buried in it and all their tribal history is tied up with their land. And they could see that they were losing the land to the white settlers. So there were the Maori wars which, of course, the white men won and there was a great loss of life among the Maoris. And really, after that I think we lost sight of the Maoris for, perhaps, almost a hundred years. Occasionally, we would bring them out to sing their songs and do some of their ... rituals for

public occasions. But... it wasn't really until the 1960's that the Maoris started to come back into our life in any... very meaningful way. This was partly because the Maori population had increased a good deal. After the Maori wars, there were only about forty thousand of them left. Now there are about three hundred thousand. That´s about a tenth of the New Zealand population of three million. So... suddenly, the Maoris burst upon us, again. And one of the things that they've begun to do, is to write. Now, of course, Maoris writing is something quite new. They did not have a written language before the white man arrived. And although some of them are writing in the Maori language, which is still used in some corners of New Zealand, but not very widely, most of the writing is being done in English and it's a story by one of these writers, a woman called Patricia Grace, that I want to read to you now. It's just a little short story about a day in the life of a young Maori boy. So perhaps I'll go straight into that.

The story is called 'Beans' and you'll see why when I get to the end.

"Every Saturday morning in winter term I bike into town to play rugby. Winter's a great time. We live three miles out of town and the way in is mostly uphill, so I need to get a good early start to be in town by nine. On the way in, I don't get a chance to look around me or notice things very much, because the going is fairly hard. Now and again, where it gets a bit steep, I have to stand up on the pedals and really tread hard. But it's great getting off to rugby on a Saturday morning with my towel and change of clothes on the carrier. And pushing hard to get there by nine, that's great!

By the time I get to the grounds, I'm really puffing and I know my face is about the colour of the clubhouse roof, but I'm ready to go on, though. I can't wait to get on the field and get stuck into the game. I really go for it. I watch that ball and chase it all over the place. Where the ball goes, I go. I tackle, handle, kick, run ... everything! I do everything I can think of and I feel good! Sometimes it's cold and muddy and when I get thrown down into the mud and come up all mucky, I feel great, because all the mud shows that I've really made a game of it. The dirtier I get, the better I like it, because I don't want to miss out on anything!

Then after the game I strip off and get under the shower in the club room. And sometimes the water is boiling hot, and sometimes cold as anything. And, whatever it is, you are hopping up and down and getting clean and yelling out to your mates about the game and saying: 'Is it hot or cold in your one?' Then I need a drink. I get a drink from the dairy across the road. The dairy is always jammed full of us boys getting drinks. You should hear the noise, you should really hear it.

Going home is one of the best bits of all. I hop on the bike and away I go! Hardly any pushing at all. Gee, it's good! I can look about me and see everything growing, cabbages and caulis, potatoes and all sorts of vegetables. And some of the paddocks are all plowed up and have rows of green just showing through. All neat and tidy and not much different to look at from the coloured squares of knitting my sister does for girl guides. You see all sorts of people out in the gardens working on big machines or walking along the rows weeding and hoeing. That's the sort of place it is around here. Everything grows and big trucks take all the stuff away and then it starts all over again.

But, I must tell you, past all the gardens, about a mile and a half from where I live, there's a fairly steep rise. It's about the steepest part on the way home and I really have to puff up that bit. Then I get to the top and there's a long steep slope going down. It's so steep and straight, it makes you wanna yell, and I usually do. That's not all, though. Just as you start picking up speed on the down slope you get this great whiff of pigs. Phew, pigs! Makes you want to laugh and shout, it's such a stink. And as I go whizzing down the stretch on my bike, I do a big sniff-up... a great big sniff, and get a full load of the smell of pigs. It's such a horrible great stink that I don't know how to describe it. We've got a book in our library at school and in it there's a poem about bells. And the poem says 'joyous', 'the joyous ringing of bells' or 'bells ringing joyously', something like that. Well, joyous, is the word I think of when I smell the pigs, joyous. A joyous big stink of pigs! It's really great!

It's not far to my place, after I've taken the straight. When I get home, I lean my bike up against the shed and I feel really hot and done for. I don't go straight inside, though. Instead I flop myself down on the grass underneath the lemon tree. And I pick a lemon and I take huge bite out of it! The lemons on our tree are as sour as sour, but I take a big bite because I feel so good! It makes me pull awful faces and roll over and over in the grass, but I keep on taking big bites until the lemon is all gone, skin and everything! And then I pick another lemon and eat that all up too, because I don't want to miss a thing in all my life.

We have an old lady living next to us. She's pretty old. She doesn't do much, except walk around the garden. One day, I heard her say to mum: 'He's full of beans that boy of yours, full of beans!'

Now read the first set of questions. Questions 1 to 4.

Efter en paus läses texten en gång till med pauser också efter Section II (frågorna 5-8) och Section III (frågorna 9-13)

End of part 4. Don't start with the next part until your teacher tells you!

NUengelska 5. Letter

This is a letter to a girl, Jenny, from Peter and his mum. Some words are missing in the letter. Try to fill in the missing words in the blanks.

Sometimes you may have to choose between several words. Do not write more than ONE word in each blank!

Example:

This is a _____ from a boy called Peter

to a _____ called Jenny.

Dear Jenny,

Thank you _____ your letter. ☐
1

We have a holiday today _____ I'm having a lovely ☐
2

time.

I'm _____ to my favourite records and reading ☐
3

comics.

2·2

Yesterday we _____ football and then we went to ☐
4

see an ice-hockey _____. Our team, ABK, was ☐
5

much _____ than the other team, ☐
6

but the result _____ 1-1. ☐
7

Tomorrow I´m going shopping with my mother. We´re going

to _____ a jacket for me. I want ☐
8

a red _____. I like red best. ☐
9

What´s your favourite _____? ☐
10

_____ you come and see us ☐
11

in _____ summer? I hope so. ☐
12

Yours,

PS. Mum is also sending you a few lines on the next page.

Please continue on the next page!

Dear Jenny,

We were very _____ to hear from you and see that all ☐
13

of you are _____. ☐
14

Are you _____ to attend a language course or will you ☐
15

stay in England _____ your holiday? ☐
16

I do agree _____ Peter and hope ☐
17

you _____ come and spend some ☐
18

time at our place.

Please, _____ us hear from you as soon as possible. ☐
19

We do look _____ to seeing you here. ☐
20

Give our best _____ to your family. ☐
21

Yours

Bilaga 7

Uppsatsprovet (*Win a Dream*)
Med exempel på elevprestationer

Instruktionen till denna uppgift finner du på nästa sida.

WIN-A-DREAM!

Ten Swedish teenagers now have the chance to go to Britain, stay with a British family for a week and do the things they most want to do! The "tickets" opposite show just some of the things you could do during your visit. To have a chance you must write a letter about yourself. Who are you? What would you like to do? Why should the jury select you among the thousands of other youngsters who want a free holiday in Britain? Write between 150 and 250 words. Write your letter today and send it to:

Win a Dream
Youth Contact Foundation

...

...

Bedömning (A-F):

Delprovet *Win a Dream* (skriftlig produktion)

Exempel på elevprestationer med bedömningar (antal ord inom parentes). Vissa namnuppgifter har av anonymitetsskäl ersatts med X, Y och Z.

Nivå F

I'm a 15 year old girl and I adore travelling. I also like Madonna very much, I really do, and would love to see her in live. I would like to go to Britain beacause I'd like to practise speaking english. I like english at school, but if I could go to Britain I could learn to speak more by my self. I love animals and some of your tickets are about animals. I have got a dog and two cats of my own, and I would really enjoy the Dog show, and the Horse Race, too, because I used to go riding once a week one and a half year ago, and I still think horses are wonderful animals.

Another reason why I like to go to is that my parents are very close to a divorce, and that makes it quite hard to be at home.

I have been in Britain before, but only with my family and I think I would be exiting to stay with a British family for a week, and learn how the live. I'm also very interested in sport. I practise basketball 3-4 times a week and in the week-ends we play games. I would love to see the Wembley Stadium and Wimbledon, too.

I have a brother who plays tennis, and I'm sure he'll be interested in some pictures from Wimbledon. My brother is, by the way, thirteen years old and his name is X. X and I are really good friends and we have a lot of fun together. We live on an island called Y. It's a very beautiful Island, sometimes it's called "The Green Island". It's very close to Stockholm, if you take the tube, it only takes about ten minutes, then you are in the heart of Stockholm.

I think that this almost everything about me, now it's up to you and to my lucky star.

Kod nr 6 *F* *(320)*

Nivå E

Hello
I'm a young swedish teenager and I would like to tell you something about me. My name is X and I'm 15 years old. I live on the iseland Y a little bit outside Z. The house I live in is a big yellow bungalow and we have got a big wonderful garden. As I said before, I'm 15 years old, tall strong and clever. I have brown hair and brown eyes. My english is very good and I have red a lot of books about Britain. I think Britain is a wonderful country with all the lands, farms, woods, mountains and all the water around the iseland. I must say that Britain is the most wonderful country in the world, next to Sweden ofcourse. In fact, I think really that most of the people in Sweden like Britain allmost so much as I do. As I said before, I have red lots of books about your country and the latest book was called "Farming is easy" I think the jury would select me because I have red that book. Don't you understand why? I will tell you. When I have finished the book I will know everything about farming. And if the family that I will live with are farmers (as I hope) I will have the chance to help them. I know that they, in case they are farmers of course will be very happy. I think only this would make me to a winner, I'm allways very helpful in the kitchen, garden and everywere people take me. If the jury select me; I will help the family to wash the car, take care of the children and clean the house they live in.

every day in fact. Opposite most of the young teenagers I think that I'm more polite and nice. If I will come to Britain, paid bay yor nice company I would like to have a ticket to wimbledon tennis, the cup-final in football and a ticke to the Madonna concert.
Your sinsearly:
X
Thank you for the chance!

Kod nr 7 *E/E/E/E (347)*

Nivå D

Dearest jury!
If I won the ticket to Britain I'd like to go to the british dog show. I've always loved dogs, dog was one of the first word I learned to say. And I think it would be a great expirience just to live with a british family for a week and even bigger to go to a such big show. I know I'd love it. I'll be 16 years old soon, I live with my family in a quiet small place in the north of Sweden, it's called Y. I go to school here too but next year I'll go to school in Umeå, it's six miles from here and a bit bigger, I live with my brother X he is 19 years old, my mother and my father.
We have five birds and a dog. I've always wanted a dog and I have begged and begged all my life to get one. And now at last I've got one quet (sött) little Golden Retriver.
It is name is Santos, we got him when he was eight weeks old, that's about one year and three months ago.
When I grow up I would like to work with animals, mabye have my own kennel with dogs or work at a farm, a zoo, be a veterinarian (veterinär) or do somting else that have with animals to do.
But one thing is shoore. I'd love to go to that dog show.
The best greatings from Z.

Kod nr 244 *D/D/D/D (246)*

Nivå C

Hello my name is X I'am a swedish girl I'am 16 and would love to come to Britain. I live in Y it's a small town in sweden. And if I'll be the one who winns a dream I'll woud do everything when I get ther.
I would go on madonnas live concert in London and I would go to the cup final in wembley stadium and the horse races and on the grand National And of couse I have to go to the motorshow for sportskars, motorcycles, Caravans and everything. i just can't miss it. And I would go to Discos and make some friends. And I would by lots of souveneirs, mabe I'll buy something to my parents and my brother and something cute to X, Y, and Z that's my dog and two cats. And if I get any friends there maby we will write to each other when I get back to Sweden. Well it will be lots of fun in Britain. And if its sunny and hot when I'am there, I would get a real goodlooking sunburn. Well thats all abaut what I would do if i'll win that dream and you know a little abaot me!
Winn a dream
Youth Contact foundation

Kod nr 75 *C/C/C/C (208)*

Nivå B

My name is X. I'm live in Y their we had river, we called Z river. I am fishing in the river almust every day at the summer. I wont to be a fish biolog so I want to see the conditchenin scotch-rivers and try to get salmo and Harr and ather adelfish. You ask way

just me should be select Because I am could help England whit better stam of adelfish, it so easy. The rest of the time I 'will be at London and going bayht same things ex jens, candy, gold, tape recorder, long player. My friends have told me at I am should try fish and chip, so way not. Madam Thuesje cabinet. Their thay have vax stuiet, I'am have a theatsher ho haved been their. See say the vax people lock so naturel. After that, it will be football match. after that I fly to Jearsy and look the plaies Bergerac had been recorded. After that I rent a diving drekt. And looking at fish. Now I am just wont to batce and have a nice time.

Kod nr 306 *B/B/B/B* *(183)*

Nivå A

I win to go to the globenarena and se Aik Play Hockey vs Djurgården
I hate Djurgården but I love AIK

Kod nr 27 *A* *(21)*

Bilaga 8

Det muntliga provet (*Kate*)
Med exempel på elevprestationer

Uppgift

A. Du kommer att få lyssna på en historia som berättas på svenska. Uppläsningen tar ungefär 3 minuter. Lyssna noga på historien för det är meningen att du skall kunna återberätta den på engelska.

B. Du har 3 minuter på dig till förberedelser. Till din hjälp finns ordbok, papper och penna.

C. Återberätta historien på engelska.

D. Historien har inget slut. En del av din uppgift består i att du avslutar historien på det sätt du tycker passar bäst. Det är alltså du som avgör vilket slutet blir. Du får 3 minuter på dig för att tänka igenom hur du vill avsluta historien.

Lycka till!

Text som läses upp för att återberättas av eleven:

KATE

Peter Brown höll sin treåriga dotter Kate i handen. De var på väg till snabbköpet, det var lördag och det var mycket folk i farten. Kate hade sin leksaksapa i famnen och en röd yllescarf om halsen.

Det var pappa Peters tur att ta hand om Kate den där dagen för det var mammas lediga dag. Peter hade lagat frukost och Kate och han skulle nu gå till snabbköpet och handla för helgen.

Det tog dem bara några minuter att gå dit. Peter tog en vagn, placerade Kate i den och började plocka från hyllorna de varor som stod på inköpslistan. Tandkräm, diskmedel, potatis, lax, lammstek, paprika ...

En kvart senare hade Peter prickat av alla varorna på listan och gick mot kassan med Kate i vagnen. Det fanns sex kassor, men han gick till den närmast ingången för han visste att flickan i den kassan var snabb. Det var tre kunder före honom. Han ställde sig bakom dem och lyfte upp Kate ur vagnen. Han gick runt vagnen så att han stod framför den, medan Kate

låtsades puffa på varorna på det rullande bandet vid kassan. Det var ingen bakom henne.

Medan Peter plockade upp varorna ur vagnen tittade han på Kate och blinkade. Hon försökte härma honom, rynkade på näsan och slöt bägge ögonen. Han bad flickan i kassan om en plastpåse. Hon tog fram én påse från en hylla under disken. Peter tog den och vände sig om. Kate var borta.

Han ställde undan vagnen och började se sig om efter Kate. Han insåg att det kunde vara svårt att se ett litet barn bland alla dessa människor. Han kände hur rädslan grep tag i honom. Han försökte röra sig så normalt som möjligt, medan han sprang mellan hyllorna och letade – förbi berg av apelsiner, tvål och toalettrullar.

När han plötsligt var tillbaka där han startade utan att ha hittat sin flicka, kunde han inte behärska sig längre. Med sina lungors fulla kraft skrek han Kates namn. Folk tittade på honom, såg hans förtvivlan, kände medlidande och började hjälpa honom att söka efter barnet. Plötsligt visste alla hur hon var klädd, hur hon såg ut, att hon bar en leksaksapa i famnen …

Men Kate fanns ingenstans. Polis tillkallades, man letade på alla tänkbara platser – i kylrummet, på lagret, i närliggande affärer – men den lilla flickan var som uppslukad av jorden.

VAD HADE HÄNT???

Det muntliga provet *(Kate)*

Transkriberade exempel på elevprestationer

Alla exemplen är sådana där fyra olika bedömare, oberoende av varandra, har bedömt att nivån är den angivna i alla de fyra variabler som ingår i bedömningen (Begriplighet, Flyt, Variation/ Utförlighet samt Strategianvändning).

Nivå D ("Mycket bra")

Pupil: It's a story about Peter Brown, his wife and his daughter Kate. It's Saturday morning and it's Peter Brown turn to take care of Kate, cause it's his wife day off. So he made breakfast for her and then they went off to the supermarket And Kate, she took with her a little monkey, a toy monkey, and a red scarf. And then when they come into the supermarket they take a car to go round picking up goods, which was on the list. And then when they picked out all the goods they go to six different cashiers and they take the one furthest away because thats where the fastest girls is. And there're three people in front of them. And then when they come forward Peter takes out all the goods and he looks away from Kate and then he asks for plastic bag and when he gets the plastic bag he looks back again. Then Kate is gone. And he gets really worried and he starts running about or ... he doesn't run around because he tries to act cool so no one recognise that he is nervous.

And after a while, when he can't find her he really gets nervous and then he comes back to where he lost her and then he shouts "Kate" and everybody looks at him and he gets a little bit embarrassed and everyone starts helping him to look after Kate. When no one finds her they contact the police. When the police come they look through the...look all around the shopping area, in the store, behind the store and in the freezer and so on but they can't find her anywhere. So after a long day of ... work he goes home to his wife and he tells her by the store and she gets really sad and so on. And after a while the telefone rings and he picks up the phone and there's a man-voice behind it. And he sais: "If you want to see your daughter again you have to pay me 5.000 pounds, or 500 pounds in cash at the telephone booth outside some school, okay. And he says ...

Luckily is Peter Brown, or the family Brown, is quite wealthy so they have these 5.000 pounds. So he runs over to the bank and he gets out the 5.000 pounds and goes over to a telephone boot, and the man in the telephone told him that he was supposed to go to a boot, put the money into the boot in a plastic bag and then go away from the boot, about twenty meters and stay there. So he went away from the boot, twenty meters. And there was no police supposed to be involved.

And when the... After a while there comes a car, a black car, and a man jumps out, black hood on his head, he goes into the telephone boot, takes the money and drives away another 50 meters and the car stops. He throws out the girl. Then the car goes away and he has no chance to see the license plate. So he takes the girl back and comes home with the girl and the wife is happy and they are happy. So she was worth 5.000...500 pounds

Teacher: Obviously! Probably 5.000, too.

Pupil: Yeah, probably.

(Kod nr 89)

Nivå D ("Mycket bra")

Pupil: Kate. Peter and Kate were going to the supermarket. Peter had made breakfast that morning and they were going to the supermarket to make some shopping for the weekend. Kate was wearing a red scarf, made of wool, around her neck and she held a monkey, little toy monkey which she was wear..wearing... can you say... carrying is better. And they went to the store and they started to pick the articels they needed from the shelves, some toothpaste, some meat and potatoes and lot...lot of stuff they needed. And..they went around in the shop for a while, then they finished the picking, so they had everything they needed, and they went,headed for the pay...where you pay, I don't...

Teacher: Okay, that's fine.

Pupil: And they picked the one nearest the way out because he knew the girl was very fast. And the started to put up the articles on the desk and Kate pretended she was pushing it forward, and then he picked up a little bag and when he turned around Kate was gone. He put away the ... car? Or I don't know what ... ?

Teacher: It's a trolley.

Pupil: Trolley, okay. And he put it away and ... he was started to wander around in the shop to find Kate. He tried to look as normal as possible even though he was very scared, but he couldn't find her. He went around everywhere in the shop and when he'd come back to the place he was before and he still hadn't found her so he started shouting "Kate" with all his strength. And all the people in the store they said ... they saw that he was very scared and they started to help him and soon everybody knew what she looked like and what she was wearing, and so ...

So everybody started looking. Nobody could find her, so they phoned the police and the police arrived and they looked everywhere, in the cold room and everywhere. But they couldn't find her. It was ... she was just gone. What had happened? *Skall jag hitta på slutet nu?*

Teacher: Yes. Would you like a minute to think?

Pupil: I don't think so

Teacher: All right.

Pupil: Well, they looked around for a bit longer, but he couldn't find her, so Peter, he went out and he started to think.What could have happened? He used a phone. He phoned home, nobody answered. He expected his wife. Maybe she was still asleep. He didn't know what to do. He was terrified. What could have happened? But he decided anyway to go home. Maybe Kate had gone home. And when he stepped out of the shop she sat there smiling, outside, playing with a monkey, and a dog was sitting outside the shop. He was very relieved and the police could go back. But it was a terrible experience. Next time he'd keep her ... an eye on her every second.

(Kod nr 149)

Nivå C ("Bra")

Pupil: This story is about Kate and her father. Peter Brown held her daughter in his hand and they were going to the supermarket. There was plenty of people and Kate had ... er...

had a toy donkey ... monkey! in her hand and she had a red scarf around her neck. Her daddy had promised to take her down to the supermarket because her mother had a day off. Pete make the breakfast and then they were going down.

They walked something about three minutes or something. It was not very long. And when they come in to the supermarket they, ... Pete looked at a shopping list, there was toothpaste, paprika, dishwashes and potatoes and a lamp, and after fifty minutes when they had pointed everything away, and crossed over it, he took Kate in the *vagn* and went to the ... er....paydisk, desk, and there were six desks and...but he took the one closest the door, because there was a fast girl there. He put up ... Kate up and she started to try ... er ... faking that she was putting up some stores on the line, or something like that. And ... she tried to do like her father did, switch with the eyes and like that, but...so she *skrynkt* her,*skrynkled* her nose and flashed with the eyes and so on.

And...when he just looked away, I don't remember so much more, I think that when he looked away to get something, I don't know, so...and looked back, Kate was gone. He looked everywhere and searched, looked and ... er ... went away to the ... out to the story and for look after her. When he didn't find her he got panicked and he screamed more than he was worth? and is, mm like that. And he yelled at Katie, Kate, but no one answered. People around him they saw how panicked he was and started to help her, help him look for her. And everybody knew ... soon everybody knew that she had ... er ... donkey ...

... A doll! Toy...monkey in her arms and a red scarf. But they didn't find her anywhere. She was gone, completely gone. The police ... they pho ... called the police and he came. They looked everywhere but she was completely gone. So they looked outside in other stores and like that, but they didn't find her, so ... There wa ... but there was one place they didn't had ... they had look at. And that was a pet store, and there she stood and ... she had a very good time with a rat.

Teacher: Okay, so there is where she went.

Pupil: Yes.

Teacher: Okay, thank you very much!

(Kod nr 113)

Nivå B ("Mindre bra")

Pupil: The father Peter was going to the shop, market, to shop. He must take Kate with. Er...And when they come to the shop, he took a *vagn* and they pick up, er... potatoes, toma...tomatoe, toothbrush and when he was ready he ... er ... go to the "roletape" and pick up the shop, foods there. He was paying for the ... *Ah, jag vet inte vad det heter. Hon som sitter i kassan* ...

Teacher: The girl?

Pupil: The girl, yes, but he asks for the... *Kasse vet jag inte vad det heter.*

Teacher: A bag.

Pupil: *Ja*, a bag. And he pick up the food in there, and he looked to the *vagn* and Kate was gone. He looked everywhere, running through the shop, but he don't find her. He was very afraid, so he...*skrek* ... shout...?

Teacher: Shouted, yes.

Pupil: Shout, and the people helped him to find at the girl. But they didn't find... They call to the police. Er... Soon the father go home to tell the mother this Kate is gone and when he's come home he..: "Oh, Kate is gone!"
"What did you say?" said the mother. "Kate is home!" Katie go home.

Teacher: Oh, so she went home?

Pupil: Yes.

Teacher: Why did she do that?

Pupil: He... *orkade inte vänta på pappan mer*.

Teacher: All right! She was fed up with waiting, she didn't want to wait?

Pupil: Yes.

Teacher: That's it?

Pupil: Mm ...

Teacher: OK

(Kod nr 99)

Nivå A ("Otillfredsställande")

Pupil: Kates supermarket ... it was very much people there. Kate had a monkey. *(Sigh!)* Peter, er...*(mumbles something)*

Teacher: Yes, I know!

Pupil: Peter put Kate on the...er...*(mumble)*

Teacher: It's a trolley.

Pupil: A trolley. They go to put some groceries *(mumble)*. There was six..... *(mumble)*

Teacher: Cash desks ...

Pupil: Cash desks ... Peter took the cash desk ... er ... ... *Nej jag kan inte* ...

Teacher: OK, we'll leave it at that.

(Kod nr 75)

Skrifter från
AVDELNINGEN FÖR SPRÅKPEDAGOGIK
GÖTEBORGS UNIVERSITET

Beställes från Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet, Box 1010, 431 26 Mölndal

1 **Oscarson, M.** Engelska och svenska elevers prestationer på ett centralt prov i engelska. En validerings- och utvärderingsstudie. Rapport nr 1986:02.

2 **Hellekant, J.** Franska elever gör ett svenskt franskprov. Ett försök till validering av det centrala provet i franska 1985. Rapport nr 1986:05.

3 **af Ekenstam, N-H.** Tyska elever och svenska tyskprov. Hur klarar tyska gymnasister våra centrala prov i tyska? Rapport nr 1986:06.

4 **Oscarson, M.** Native and Non-Native Performance on a National Test in English for Swedish Students: A Validation Study. Report No. 1986:03.

5 **von Elek, T.** Invandrares språkutveckling under Sfi-kurser. Rapport från ett kartläggningsprojekt inom AMU. Rapport nr 1986:14.

6 **Lindblad, T.** Betyg och centrala prov i engelska, tyska och franska. Rapport nr 1986:14.

7 **Eriksson, R. och Lindblad, T.** GEM-engelska. Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium. Rapport nr 1987:08.

8 **von Elek, T. och Lindblad, T.** Prov i engelska för komvux. Försök med centrala prov i etapp 3 våren 1986. Rapport nr 1988:02.

9 **Oscarson, M.** Rättning och bearbetning av språktestuppgifter. Två undersökningar rörande centralt utarbetade prov för grundskolan och gymnasieskolan. Rapport nr 1988:06.

10 **Oscarson, M.** Komvux-proven i engelska vt 1989. Jämförelser mellan komvux och gymnasieskolan i fråga om provresultat och betyg. Rapport nr 1990:06.

11 **Brodow, U., Lindblad, T. och Andered, B.** Fast eller flytande kurs i engelska? Redovisning av tre EKG-enkäter. Rapport nr 1993:06.

12 **Oscarson, M.** Engelska i årskurs 9: Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan. Rapport nr 1993:16.

RAPPORTER FRÅN INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
GÖTEBORGS UNIVERSITET

ISSN 0282-2164

Beställes från Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Box 1010, 431 26 Mölndal.

Serien startade år 1984.

Reuterberg, S-E. Föräldrasynpunkter på grundskolans mellanstadium. 1993:03

Svensson, A. Har åldern någon betydelse? Skolanpassning och skolframgång bland elever födda i början respektive slutet av året. 1993:04.

Dahlgren, H. Rapport över utbildningsprogram i Estland 1992. Genomfört av Adelfors folkhögskola. 1993:05.

Brodow, U, Lindblad, T, Andered, B. Fast eller flytande kurs i engelska? Redovisning av tre EKG-enkäter. 1993:06

Dahlgren, H. Rapport över kurs för medborgare från Ryssland. Genomförd vid Adelfors Folkhögskola. 1993:07.

Dahland, G. Datorstöd i matematikundervisningen. En studie av förutsättningar för förändring av en traditionsrik skolmiljö. 1993:08.

Lundquist O, F. Studiefinansieringens betydelse för nybörjare i komvux höstterminerna 1980 och 1986. En komparativ studie. Delrapport 3. 1993:09

Härnqvist, K. Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Analyser i den longitudinella databasen UGU 67. 1993:10.

Carlén, M. Övervintringsprojektet. Utbildning i samverkan mellan Göteborgs kommun och Volvo. Intervjuundersökning med 131 av deltagarna. 1993:11

Öhrn, E. Mitt liv om tio år. Gymnasieelever skriver om framtiden. 1993:12.

Dahlgren, H. Utbildning arbete fritid boende. Rapport över planering och start av ett utbildningsprogram med deltagare med omfattande rörelsehinder vilket genomförs vid Adelfors folkhögskola. 1993:13.

Larson, M, Wernersson, I, Öhrn, E. Betydelsen av sociala könsskillnader för inlärning, utveckling och prestationer i skolan. Beskrivning av undersökningsförfarande och undersökningsgrupp. 1993:14.

Ekeblad, E. Barn som pedagoger. Två sätt som sjuåringar använder för att lära en kamrat spela ett mattespel. 1993:15.

Oscarson, M. Engelska i årskurs 9. Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan. 1993:16.

Tryckt & Bunden
Vasastadens Bokbinderi AB
1994

BEST COPY AVAILABLE

issn 0282-2164

BEST COPY AVAILABLE